

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Anna Zmijová

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výchovné a vzdělávací strategie v alternativní škole da Vinci  
Educational strategies in the alternative school da Vinci  
Anna Zmijová

Vedoucí práce:	Ing. Karolina Duschinská, Ph.D.
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Pedagogika - Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Výchovné a vzdělávací strategie v alternativní škole da Vinci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. července 2019

.....  
podpis

## **Poděkování**

Předně bych ráda poděkovala vedoucí své práce Ing. Karolina Duschinská, Ph.D. za podnětné návrhy při tvoření konceptu práce a za podporu během jejího vytváření.

Dále bych ráda poděkovala škole da Vinci za vstřícný přístup a bezproblémovou komunikaci při konzultaci návštěv i během nich samotných.

Nakonec bych ráda poděkovala své rodině a přátelům a přátelům za morální podporu během psaní práce.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce Výchovné a vzdělávací strategie v alternativní škole da Vinci zpracovává a představuje jednotlivé strategie v kontextu alternativního vzdělávání a zasazuje je do problematiky výchovných a vzdělávacích strategií v České republice, které jsou zpracované v šetření TALIS. Metodami použitými v této práci jsou rozhovor, pozorování a rozbor dokumentu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

alternativní škola, reformní škola, alternativní vzdělávání, inovativní výukové metody, případová studie, šetření TALIS

## **ANNOTATION**

Bachelor thesis Educational strategies in the alternative school da Vinci elaborates and presents individual strategies in context of alternative education and situate them to the matters of educational strategies in Czech Republic processed in TALIS study. Methods used in this bachelor thesis are interview, observation and analysis of a document.

## **KEYWORDS**

alternative school, reform school, alternative education, innovative methods of schooling, case study, TALIS study

## Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část .....	9
1 Škola Da Vinci.....	9
1.1 Vznik školy a její charakteristika .....	9
1.2 Filosofie a vize školy da Vinci.....	10
1.3 Charakteristika ŠVP.....	12
2 Alternativní vzdělávání.....	14
2.1 Vznik alternativních škol .....	15
2.2 Typy alternativních škol.....	17
2.2.1 Škola waldorfská .....	17
2.2.2 Škola Montessori .....	19
2.2.3 Freinetovská škola .....	20
2.2.4 Jenský plán .....	21
2.2.5 Daltonská škola .....	21
Praktická část .....	23
3 Rozhovory s učiteli a návštěva školy.....	23
3.1 Metodologie šetření.....	23
3.2 Vyučující Ondřej.....	24
3.2.1 Hodina matematiky v 6. třídě .....	26
3.2.2 Hodina matematiky v 9. třídě .....	28
3.3 Vyučující Anežka.....	31
3.3.1 Hodina českého jazyka v 6. třídě.....	33
3.4 Vyučující Soňa .....	35
3.4.1 Hodina českého jazyka v 7. třídě.....	36
3.4.2 Hodina českého jazyka v 1. ročníku gymnázia .....	39
4 Diskuze .....	41
4.1 Přesvědčení učitelů o výuce .....	41
4.2 Vymezení výukových postupů .....	43
4.3 Rozdíly ve využívání výukových postupů v různých předmětech.....	44
Závěr .....	46
Seznam použité literatury .....	48

Seznam příloh .....	50
---------------------	----

## Úvod

Hlavním cílem této bakalářské práce je představit výchovné a vzdělávací strategie v alternativní škole da Vinci v Dolních Břežanech u Prahy. Zjištěné výchovné a vzdělávací strategie bych následně chtěla sestavit v celkový obraz školy jako instituci alternativního vzdělávání.

Jako cíl teoretické části práce jsem si stanovila předně představení školy, tzn. krátké shrnutí její historie, popis prostoru školy, jakožto nedílné součásti zjištěných strategií a spolučinitele na vytváření vhodného prostředí pro realizaci těchto strategií, a především oficiální filosofii školy a jejího školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Školu da Vinci jakožto alternativní školu bych chtěla zasadit do kontextu alternativního vzdělávání jako takového a následně bych chtěla prozkoumat zdroje inspirace výchovných a vzdělávacích strategií ve škole da Vinci v porovnání s nejvýznamnějšími a prozkoumanými směry alternativního vzdělávání.

Cílem praktické části je zkoumat a popsat konkrétní výchovné a vzdělávací strategie ve škole da Vinci. Pro toto zjištění jsem se rozhodla použít metodu rozhovoru s třemi učiteli školy. Výstupy jednotlivých rozhovorů si poté budu chtít zasadit do celkového obrazu pomocí metody pozorování v hodinách dotyčných učitelů. Pro hlubší prozkoumání kontextu výchovných a vzdělávacích strategií ve škole da Vinci jsem se rozhodla porovnat zjištěné výsledky s výsledky šetření TALIS, konkrétně s její Analytickou zprávou z roku 2013.

Problematika alternativního vzdělávání a myšlenka jisté revolty proti klasickému strnulému vyučování mne vždy velmi zajímala a sama bych v podobné škole chtěla vyučovat. Tuto konkrétní školu jakožto člena skupiny „instituce alternativního vzdělávání v České republice“ jsem si vybrala z důvodu lepšího přístupu k informacím vzhledem k přítomnosti mně známé osoby v pedagogickém sboru. Osobní domluva ohledně organizace celé práce byla tudíž bez jakýchkoli komplikací.

Tato práce by měla dále sloužit jako představení školy pro případné zájemce o studium na škole da Vinci. Na základě této práce by si zájemci měli utvořit určitou představu o průběhu výuky na škole. Z dodaných informací v této práci poté budou moci



sami zhodnotit co považují z výchovných a vzdělávacích strategií jako pozitivní nebo negativní. Z tohoto důvodu bych tuto práci chtěla napsat jako zcela objektivní.

Alternativní vzdělávání v dnešní době představuje neustále se rozvíjející a rozšiřující se oblast. Společnosti na ně nahlíží různými způsoby, někteří je opěvují, někteří naopak odsuzují. Jejich rozrůstající se význam a plnohodnotné členství ve vyučovacím procesu je ale nepopiratelný. Škola da Vinci je jednou z nich. Aktuálnost tématu je dalším důvodem, proč jsem si toto téma vybrala pro mou bakalářskou práci.

## **Teoretická část**

### **1 Škola Da Vinci**

Škola da Vinci nacházející se v Dolních Břežanech u Prahy je alternativní škola, která vyučuje, vzdělává a vychovává děti od předškolního věku až do věku dospělého, kdy absolvují maturitní zkoušku.

Tato kapitola se věnuje vzniku školy a jejímu areálu a prostoru a hlavně její filosofii, která představuje základ pro touto práci zkoumané výchovné a vzdělávací strategie. Hlavní zdroj této kapitoly představují webové stránky školy da Vinci a její školní vzdělávací program.

#### **1.1 Vznik školy a její charakteristika**

Škola da Vinci funguje od září roku 2010. V roce 2015 se otevřely nové prostory pro druhý stupeň společně s otevřením čtyřletého gymnázia (Novinky.cz, 2015). Školu založilo 5 rodičů, kteří nebyli spokojeni se způsobem výuky na českých státních školách. Rozhodli se otevřít školu pro své vlastní děti. Jméno da Vinci bylo zvoleno podle Leonarda da Vinci z důvodu jeho všestrannosti a snahy o rozvinutí talentu v různých oblastech vědy a umění.

Nejstarší budovou školy je zrekonstruovaná budova staré školy, kde byla jako první otevřena mateřská škola a první třída základní školy (Škola da Vinci, 2014). K této budově byla přistavěna v roce 2013 dřevěná přístavba (viz příloha – obrázek č.1). V tomto komplexu nyní sídlí první stupeň základní školy a škola mateřská. Součástí tohoto komplexu je oddělená část zahrady s venkovním hřištěm.

Druhý stupeň základní školy a gymnázium sídlí v komplexu vystaveném v roce 2015 (viz příloha – obrázek č.2 a obrázek č.3). Součástí tohoto komplexu je bazén (viz příloha – obrázek č.4), tělocvična (Škola da Vinci, 2017) a specializované pavilony (pavilon přírodních věd, pavilon humanitních věd a pavilon jazyků), odborné učebny (výtvarný ateliér, hudební zkušebna, knihovna a badatelna (Škola da Vinci, 2014) – viz příloha – obrázek č.5 a obrázek č.6). Dále také jídelna s kuchyní (Škola da Vinci, 2017).

Volně k dispozici je také rozlehlá zahrada školy (viz příloha – obrázek č.7 a obrázek č.8).

Škola nabízí v rámci školní družiny (1. stupeň základní školy) a školního klubu (2. stupeň základní školy) řadu volnočasových aktivit. Ve školní družině se můžou děti věnovat deskovým hrám nebo ping-pongu. Své umělecké nadání mohou rozvíjet v dřevařské dílně nebo ve výtvarném ateliéru a své pohybové nadání pak na lanových prolézačkách. Ve školním klubu mohou žáci využívat školní bazén a hřiště nebo mají k dispozici filmový klub. Škola také nabízí mimoškolní kroužky: keramika, Malibu (hesla **MA**lování, **LI**nie a **BA**víme se **UM**ěním), kurz francouzštiny, plavání, florbal, kroužek Dáreček (ruční výroba vlastních dárků), kytara školní kapela, dobrodružný kroužek (Nerf, airsoft, lukostřelba, larpovo), zumba, street dance, ranní jóga, meditace, divadlo, latina a IT kroužek (Škola da Vinci, 2014).

## 1.2 Filosofie a vize školy da Vinci

Filosofie školy da Vinci si zakládá na rozvoji žáků po všech stránkách. Po stránce vědomostní ale i po stránce rozvoje osobního. Filosofie školy da Vinci obsahuje několik bodů:

- láska a přijetí nejsou za odměnu
- svoboda sebevyjádření – být sám sebou
- uvědomění si sama sebe, své hodnoty, mít se rád
- důvěra a bezpečí
- vnitřní motivace dětí a dospělých
- osobní zodpovědnost
- každý z nás tvoří školu a ovlivňuje její chod
- vzdělání jako životní cesta k bytostným otázkám
- škola jako plnohodnotný život tady a teď
- podpořit využití svého potenciálu

Jako cíl si škola da Vinci ve své filosofii stanovuje připravit děti na reálný svět, dnešní svět, ve kterém se mluví anglicky. Proto je anglický jazyk a výuka v anglickém jazyce běžnou součástí hodin i aktivit mimo výuku. Na prvním stupni základní školy je

anglickému jazyku věnováno 6 hodiny týdně. Ve vyšších ročnících probíhá i výuka některých předmětů v angličtině.

Jako pozitivum vidí škola počet žáků ve třídě, který je maximálně 18 dětí. Tento přístup umožňuje vyučujícímu se ve třídě individuálně věnovat jednotlivým žákům a rozvíjet tak jejich přednosti, schopnosti a zájmy.

U pedagogů je kladen velký důraz nejen na vzdělání žáků potřebnými informacemi a přednést odpovídající látku. Důležitá je i lidská kvalita, kromě pedagogických zkušeností je důležitá také aktivita a zájem o samotnou výuku a o chod školy. Ve filosofii školy da Vinci je několik kompetencí, které by měl každý učitel mít. Jedná se o oblasti práce s kolektivem i s jednotlivci, budování motivace, odstranění vnitřních bariér u žáků, dynamika vyučování a řešení konfliktů a následné hledání poučení z těchto situací. Tyto kompetence by měli pedagogové sbírat v rámci svého dalšího vzdělání pomocí interních i externích zdrojů a prostředků (Škola da Vinci, 2014). Velmi důležitým faktorem pro klidné a bezproblémové fungování celé školy jsou partnerské vztahy mezi pedagogy a mezi pedagogy a vedením školy (Škola da Vinci, 2017).

Pro školu da Vinci je proto mnohem důležitější osobní a individuální rozvoj, vytvoření motivace a touha poznávat každého z žáků než nutnost splnit vše z osnov. I to je důvodem pro snahu o propojení jednotlivých předmětů a hledání jejich vzájemných spojitostí a souvislostí.

Pedagogové mají relativní volnost ve svých hodinách, pokud usoudí, že daná výuková metoda nebo forma pro danou třídu nefunguje, zvolí podle svého uvážení jinou. Podobné platí i pro přestávky a jejich trvání, ty se odvíjejí od potřeb žáků.

Škola se snaží podporovat i vztah a spolupráci mezi jednotlivými ročníky. Na škole funguje pravidelně čtení mladším staršími, nebo starší žáci pomáhají s pochopením látky mladším, čímž si i oni látku opakuji a udržují v paměti.

Škola mezi své přednosti uvádí kromě již zmíněných (nízký počet žáků ve třídě, nadstandartní výuka anglického jazyka nebo angažovanost žáků ve tvoření školních pravidel a pedagogického procesu) i svůj systém hodnocení, kterým není známkové hodnocení ale hodnocení slovní, velkou nabídku mimoškolních aktivit,

začátek školy v 9:00 nebo moderní areál školy. Jako důležité také považuje úzkou komunikaci s rodiči. Pedagogové jsou k dispozici pro dotazy rodičů k dispozici na různých komunikačních platformách a přístup je velmi individuální (Škola da Vinci, 2014).

### 1.3 Charakteristika ŠVP

Mezi základní pilíře svého ŠVP staví škola vzájemný respekt učitelů a žáků (i rodičů), směřování dětí k praktickému životu, a aby byli schopni nést od nejnižšího věku zodpovědnost za svá rozhodnutí, své výkony, a aby byli schopni se sami rozhodnout, kam se chtějí v životě ubírat a čemu se věnovat. Škola chce svým žákům dát k dispozici co možná nejvíce přirozenější prostředí na hledání svého směru, na rozvíjení nadání a místo, kde mají děti možnost svobodně tvořit a být sami sebou. Za cíl si škola da Vinci u žáků klade rozvoj schopnosti vidět souvislosti mezi předměty a navzájem je umět propojit. Toto vše funguje za předpokladu dobrých vztahů mezi dětmi (stejněho i rozdílného věku), mezi učiteli (potažmo vedením) a mezi učiteli a žáky. Žák nese po dobu svého studia břímě velké odpovědnosti, průběžně pozoruje a kontroluje svůj pokrok a výsledek tohoto pozorování poté konzultuje s někým z pedagogického sboru. K budování zodpovědnosti též přispívá fakt, že žáci mají možnost sami rozhodnout co, kdy a jak se budou učit. Spoluvytváří i pravidla ve škole.

Školní rok je rozdělen do trimestrů:

1. září – listopad
2. prosinec – březen
3. duben – červen

Tento systém je nastavený z důvodu trimestrálních projektů. Každý trimestr je zakončen slovním hodnocením a celý rok vysvědčením.

ŠVP definuje několik výchovných a vzdělávacích strategií, které jsou během vyučování ve škole da Vinci nejčastěji využívány. Jedná se o skupinové učení (spolupráce žáků napříč ročníky), problémové vyučování (učitel sdělí problém a žáci ho následně samostatně řeší), návaznost učiva na životní zkušenosti žáků, vrstevnické vyučování – učení vyučováním (prezentace daného tématu před třídou), práce s textem (chápat smysl

textu a interpretovat jej učiteli nebo zbytku třídy), komunitní kruhy a třídnické hodiny (setkání žáků, během kterého jsou probírány společné problémy ve třídě a třída společně hledá východisko), školní rada a samospráva (rada z žáků různých tříd, pravidelná zasedání 1x týdně), vzdělávání v souvislostech (rozvíjí se kompetence stanovené v RVP) a projektové vyučování (vyučování, ve kterém žáci zkušenosti praktickou činností a experimenty, různé druhy projektů). Speciálně na 2. stupni základní školy jsou to strategie projektů a expedic (věnováno 4-6 týdnů za školní rok, chápáno jako projekt mimo výuku), systému hodnocení (správné nastavení podmínek úkolů a hodnocení) a osobnostní a sociální výchovy (samostatný předmět, možnost individuálního rozvoje dovedností a kompetencí) (Škola da Vinci, 2017).

## 2 Alternativní vzdělávání

Tato kapitola zasazuje školu da Vinci do kontextu alternativního vzdělávání (jeho charakteristiky vzniku a rozvoje). Druhá část této kapitoly se zabývá pěti nejznámějšími a nejvýznamnějšími směry alternativního vzdělávání a typy alternativních škol. Součástí této charakteristiky je porovnání filosofí jednotlivých směrů a výše představenou filosofii školy da Vinci.

Pojem alternativní vzdělávání (nebo také alternativní škola) má mimo jiné spoustu synonym, jako volná škola, škola netradiční nebo soukromá, které ale pro mezinárodní účely nejsou používány. Používán je termín alternativní škola (Průcha, 1996, s.11). Alternativní vzdělávání má v různých zemích odlišnou formu. V Německu se nazývá reformní pedagogikou, ve Francii nová výchova, v Anglii progresivní výchova a v Itálii je nazývána aktivismem (Singule, 1992, s. 7).

Pro vyjádření podstaty alternativního vzdělávání existuje několik definicí (Průcha, 1996, s. 11). Mezinárodní pedagogický tezaurus (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris, 1991) používá termín „alternative education“, kdežto slovník pedagogických pojmů od D. Lawton a P. Gordon (Dictionary of Education, London, 1993) používá výraz „alternative schooling“. Obě tyto definice popisují alternativní vzdělávání jako protipól k tradičnímu vzdělávání, jako vzdělání, které odmítá vzdělání formální.

Průcha (1996, s. 12-13) se na pojem alternativní vzdělávání dívá z třech různých rovin, které tento pojem definují jistým způsobem odlišně. Prvním z pohledů je pohled školskopolitický, kde alternativní školy představují nestátní školy, tedy školy zřizované jiným zřizovatelem než státním orgánem (kraj, město nebo obec). V tomto pohledu vypadá definice alternativního školství jednoznačně. Na dalším pohledu, který Průcha uvádí, se tato jasnost rozplývá. Z pohledu pedagogického (didaktického) si pod alternativním vzděláváním představujeme vyučování, které používá nové a nestandardní metody v porovnání se vzděláváním tradičním. Tento fakt ovšem nepodporuje jednoznačně skutečnost, že by alternativní školy musely být soukromé. Netradiční výukové metody se mohou objevit i během vyučování na státní škole. Třetí pohled je spjat s financováním škol a jejich rozlišování na státní a soukromé. Soukromé školy jsou

zakládány a spravovány svými zřizovateli a rodiče musí platit za své děti školné. Státní školy jsou bezplatné a jsou financovány z veřejných zdrojů. Podle Průchy jsou ovšem i výjimky a toto rozlišení není jednoznačné.

Podle těchto třech pohledů jsou někdy, z důvodu jejich propojenosti, spojovány termíny alternativní škola, soukromá škola, volná škola a nezávislá škola. Toto spojování je podle Průchy nepřesné. V České republice vidí Průcha hlavní ukazatel pohled pedagogický.

## **2.1 Vznik alternativních škol**

Vznik alternativních škol je spojen s reformní pedagogikou, která se rozvíjela od začátku 20. století. Mezi jeho hlavní představitele patřil M. Montessori, P. Peterson, R. Steiner Célestine Freinet nebo H. Parkhust. U nás byly reformní pedagogické směry až do Sametové revoluce v roce 1989 zakázány (Průcha, 1996, s. 15).

Reformní pedagogika označovala a zastřešovala různé moderní a inovativní pedagogické směry a ideologie. Tyto směry se značily tím, že se stavěly proti těm tradičním a žádaly reformu výchovy a školy. Představitelé reformní pedagogiky byly především pedocentristé, kteří žádali uznávání a respektování přirozeného vývoje dítěte. Snažili se svět dítěte hlavně chránit. Mezi znaky reformní pedagogiky uvádí Kasper a Kasperová (2008, s. 111-113) např. pedocentrismus, svobodnou výchovu, kritiku tradiční školy, respekt k dítěti, globalizace a následné spojování předmětů v bloky, projektová metoda, důraz na sebekázeň dětí nebo spolupráci školy a rodiči a širší veřejností.

Rýdl (1994, s. 10) vidí rozdíl mezi školskou reformou a reformní praxí. Školskou reformu popisuje jako politickou záležitost, kterou může provést jen politická síla. Kdežto reformní praxi vidí jako záležitost čistě pedagogickou, jako záležitost dlouhodobého a neustálého procesu, během kterého je zapotřebí zkoušet a testovat různé pedagogické přístupy a metody, týkající se procesu vyučování a také vnitřní práce školy. Toto testování by mělo probíhat za účelem následného začlenění osvědčených metod do masové praxe.

Můžeme definovat pět základních rysů alternativních škol:



- 1) **Pedocentrismus** – v centru dění je dítě (žák) a přihlíží se k jeho individuálním potřebám
- 2) **Aktivita** – důraz na rozvoj aktivity a odpovědnosti, důležitý je rozvoj umělecké a tělesné stránky
- 3) **Komplexní výchova** – důraz kladen také na emoční a sociální stránku rozvoje
- 4) **„Živé společenství“** – výchovné metody a postupy jsou utvářeny s pomocí dětí a jejich rodičů
- 5) **Učení „z života pro život“** – snaha zapojení žáků do reálného světa, učení nad rámec školní třídy (Průcha, 1996, s. 18)

Změny ve vzdělání, které měly za vinu následný vznik alternativních vyučovacích směrů, vidí Průcha (2001, s. 9-15) v obsahu vzdělávání, ve struktuře vzdělávacích systémů a změny společenské a pedagogické povahy. Změny společenské a pedagogické povahy pramení z nespokojenosti nejen učitelů a pedagogických teoretiků ale i rodičů a politiků. Stoupenci alternativního vzdělávání nebyli teoretici a „akademičtí pedagogové“ (Singule, 1992, s. 7).

Podle nich vzdělávacím institucím chybělo potřebné pro rozvoj mladé generace. Ve Spojených státech amerických probíhaly změn ve třech oblastech. Oblast **obsahu a metod vyučování, organizace a řízení škol a správy finančních prostředků** (Průcha, 2001, s. 9-15).

Podle Průchy (1996, s. 19-21) mají alternativní školy tři základní funkce. Funkci kompenzační, funkci diverzifikační a funkci inovační. **Funkci kompenzační** vidí Průcha (1996, s. 19-21) v nahrazování nedostatků státních škol. Alternativní školy by měly uspokojovat ty potřeby společnosti, které státní školy schopné uspokojovat nejsou.

Protože státní školy mají pevnou strukturu, alternativní školy by se měly od tohoto systému odlišovat a rozšiřovat rozptýlenost vzdělávacích institucí. Tento postoj Průcha (1996, s. 19-21) představuje pod **funkcí diverzifikační**.

Jako nejdůležitější funkci ze tří uvedených vidí Průcha (1996, s. 19-21) ve **funkci inovační**. Ta představuje sféru experimentů a inovací ve vzdělávání a Průcha (1996, s. 19-21) je dělí na inovace v organizaci procesu vzdělávání a inovace ve vzdělávacím obsahu. Inovace v organizaci představují jednotlivé metody, způsoby komunikace, typy

klimatu ve třídě a jako inovace v obsahu uvádí Průcha (1996, s. 19-21) nestandardní předměty, změny v obsahu tradičních předmětů a experimenty ve způsobu prezentace výukové látky. Jednotlivé inovace, které jsou připisovány alternativnímu vzdělávání, ovšem nemusejí působit v dnešní době jako inovativní a nové. Zvláště ty spojené s reformní pedagogikou 1. poloviny 20. století. Úroveň alternativního vzdělávání je v některých zemích na také úrovni, že se klasické inovativní metody stávají těmi klasickými.

## **2.2 Typy alternativních škol**

Zřizovatel alternativní školy nemusí být vždy jasně stanovený. Typy alternativní škol jsou různé a mohou být nestátní a státní. Pro účely této práce jsou důležité alternativní školy „klasické reformní“. Mezi tyto typy škol řadíme pět typů alternativních škol. Jedná se o školy waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské (Průcha, 2001, s. 37)

### **2.2.1 Škola waldorfská**

První školou je škola waldorfská, která je u nás nejrozšířenější a nejznámější. Zakladatelem této alternativní školy je rakouský pedagog Rudolf Steiner, jeho koncepce o výchově člověka se nazývá antroposofie (Průcha, 2001, s. 37-38). Tato koncepce rozděluje lidský vývoj do tří sedmiletých cyklů. Během prvního cyklu se rozvíjí tělo dítěte. V druhém cyklu je výměna zubů chápána jako druhé narození, tento cyklus se soustředí na péči o paměť. Třetí cyklus je ve znamení tvorby duševního těla, člověk získává schopnost o věcech uvažovat. Hlavní myšlenkou školy je „podporovat individuální nadání a tvořivý duchovní život“ (Singule, 1992, s. 17).

Škola vznikla na bázi reformně-pedagogického hnutí. Pohledy na waldorfskou školu jsou u nás rozporuplné, proti sobě stojí nadšené reakce mluvící o ideálním modelu školy a skeptické postoje, které tvrdí, že se jedná o dogmatický způsob výchovy a kritizují známky jistého sektářství. Kritikové této školy upozorňují na komplikace při přechodu žáka na jiný typ školy, protože na waldorfské škole není respektováno klasické rozdělení

předmětů do ročníků (Průcha, 2001, s. 38-40). První waldorfská škola byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu.

„Waldorfská škola klade důraz na spolupráci s lékařem, který má pomáhat včas rozpoznat všechny chybné jevy v dětském vývoji.“ (Singule, 1992, s. 17). Waldorfská škola zahrnuje do svých charakteristických znaků oblasti a metody, které bychom mohli považovat jako zdroj inspirace pro tvorbu filosofie školy Da Vinci a jejího chodu a fungování.

Kromě charakteristického znaku nestátní školy zřizované soukromým zřizovatelem a rodiče platí školné za docházku svých dětí je „výchova a vzdělání ve waldorfské škole plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby“ (Průcha, 2001, s. 39). Toto je výrazný a důležitý znak filosofie waldorfských škol a tento způsob výuky a přístupu k celému vyučovacímu procesu můžeme registrovat ve škole da Vinci. Tato myšlenka je zahrnuta v samotné filosofii školy – „dostatečný prostor pro rozvoj individuality žáka a jeho zájmů“ (Škola da Vinci, 2014).

Waldorfské školy kladou důraz stejně jako škola da Vinci na samostatnost žáka a tvrdí, že by výuka měla probíhat komplexně (Kasper a Kasperová, 2008, s. 185).

S tímto bodem velmi úzce souvisí forma výuky v blocích, která je pro waldorfské školy charakteristická, stejně jako důraz na výuku cizích jazyků a forma hodnocení žáků. Hodnocení výkonu žáků neprobíhá formou známek, nýbrž „doporučením pro další vývoj žáka“ (Průcha, 2001, s. 39) ve formě posudku, který shrnuje žákovi přednosti a nedostatky v jednotlivých předmětech (Rýdl, 1994, s. 141). Opět u těchto znaků, které patří mezi ty nejhlavnější ve waldorfské školské filosofii můžeme vidět podobnost s filosofií školy da Vinci.

Rýdl (1994, s. 140) ve své publikaci používá místo termínu bloky termín epochy. Během těchto vyučovací jednotek jsou žáci konfrontováni s reálným světem. Podobně je tomu u postavení učitelů v obou filosofiích. Učitel je brán jako samostatný činitel a je tvůrce třídní dynamiky a třídního plánu a do jeho práce mu vedení školy nezasahuje. O tento post se dělí spolu se žáky, případně i jejich rodiči (Průcha, 2001, s. 39).

### 2.2.2 Škola Montessori

Tento typ školy, který je nazvaný podle představitelky reformní pedagogiky Marie Montessori, vznikl na počátku 20. století v Římě, kde jeho průkopnice založila výchovné zařízení „Dům dětí“. Toto zařízení bylo založené na pedocentrickém duchu a v duchu důvěry vůči dětem (Průcha, 2001, s. 41). Zařízení mělo sloužit jako pomoc pracujícím matkám. Ty své děti předaly do Domu dětí, kde se o ně staraly učitelky a vychovatelky. Navíc byla rodičům poskytnuta odborná pomoc a rada týkající se správné výchovy dětí (Rýdl, 1994, s. 83). Toto alternativní hnutí bylo uznáno mezinárodně. V duchu montessoriovského vyučování jsou většinou zakládány mateřské a základní školy, nejvíce v Německu a v Nizozemí (Průcha, 2001, s. 42).

Montessoriovská škola zahrnuje do svých charakteristických znaků oblasti a metody, které bychom mohli považovat jako zdroj inspirace pro tvorbu filosofie školy da Vinci a jejího chodu a fungování.

Marie Montessori ve své filosofii ve vzdělávání vidí jako hlavní stěžejň vhodné prostředí pro správný rozvoj, který bude především samostatný ze strany dítěte. Při splnění takové podmínky bude moci dítě plně rozvíjet své schopnosti a dovednosti (Kasper a Kasperová, 2008, s. 131). Filosofie školy da Vinci je v tomto s filosofií Montessoriovskou zajedno. Pokud budou vztahy ve škole správně nastavené, netýká se to jen vztahu mezi učitelem a žáky, bude prostor pro vytvoření ideálního vzdělávacího prostředí pro samostatný rozvoj dítěte. Montessori dále upozorňuje na výhody věkově smíšených skupin. Výhody takové metody vidí například učení se pozorováním starších spolužáků, podporu zdravého sebevědomí. Dalším stěžněm v montessoriovské koncepci výchovy je svoboda dítěte, tedy možnost dítěte se samostatně rozvíjet, získat zkušenosti svou aktivitou v hodinách. Tento proces s sebou též nese fázi sebekontroly a sebedisciplíny. Montessori nevidí žádný smysl v bezmezném poslušání dospělého dítětem. Tento stěžejň výchovy souvisí též se samostatností (Kasper a Kasperová, 2008, s. 133), na kterou je stejně jako u svobody kladen velký důraz nejen v konceptu Montessori ale i v konceptu školy da Vinci. Ve výchově podle Montessori se vychovatel nebo učitel nezačleňují tolik do procesu, jsou v pozadí. Průcha uvádí shrnutí tohoto postavení z pohledu dítěte: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“. Metoda, která je velmi podobná způsobu vedení hodiny ve škole da Vinci je tzv. kosmická výchova, která

spočívá v propojování člověka s přírodou a současné chápání hloubky této spojitosti. Tato metoda přispívá k „vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace“. V této oblasti se využívá projektové vyučování k dosažení požadovaných výsledků (Průcha, 2001, s. 41-42). Projektové vyučování spočívá v dlouhodobé práci na projektu, který je následně nutí přemýšlet o reálných tématech a problémech, a který po vypracování představují ostatním, čímž se rozvíjí další potřebné kompetence (PBLWorks [cit. 17.6.2019]).

### **2.2.3 Freinetovská škola**

Tento typ alternativní školy je nazván po Célestinu Freinetovi, teoretikovi tzv. pracovní školy. Základnu pro jeho filosofii, která se rozvíjela ve 20. letech 20. století, tvoří idea „Z života – pro život – práci“. Freinetovská škola je nejvíce rozšířená ve Francii, v Nizozemí nebo v Belgii. (Průcha, 2001, s. 42). Ve Francii jsou spíše populárnější a častější školy s částí prvků školy freinetovské. Striktně freinetovských škol je málo (Průcha, 1996, s. 29). Hlavní témata výuky jsou přírodní vědy a technika, domácí práce, umělecká tvorba a jazyková komunikace (Průcha, 2001, s. 43).

Filosofie freinetovské školy se skládá mimo jiné z jednotlivých náležitostí práce ve škole. Pro účely této práce můžeme vyzdvihnout požadavek mnohostranně rozčleněného pracovního prostoru, na který se váží „pracovní ateliéry“ (dnes bychom je mohly převést na odborné učebny) a nástěnky na zveřejňování kritik, pochval apod. (Průcha, 2001, s. 43). Mohli bychom říci, že do jisté míry je škola da Vinci freinetovskou školou inspirována i když následující filosofické ideje freinetovské školy nejsou v škole da Vinci používány v tak velké míře. Vyzdvihnout můžeme absenci učebního plánu, třída si vytváří sama program a náplň hodin a žáci si sami volí, jakou látkou se chtějí zabírat. Řízení školy je co nejvíce je to možné přenecháno na žácích. To stejné platí pro systém hodnocení, který ve freinetovské škole není ve formě známkování (Rýdl, 1994, s. 42-43). Všechny tyto náležitosti výuky jsou, jak již bylo řečeno, ve škole da Vinci využívány. Jedná se ale o lehkou inspiraci, např. řízení školy, kdy u freinetovské školy je role žáka v řízení klíčová, ve škole da Vinci se žák na řízení podílí. Role žáka je ve škole da Vinci oproti freinetovské škole stále menší. Ovšem co mají obě filosofie společné je snaha o

výchovu samostatné a kriticky smýšlející osobnosti, která bude zodpovědná za své činy a rozhodnutí (Kasper a Kasperová, 2008, s. 148).

#### **2.2.4 Jenský plán**

„Koncept jenské školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně pedagogického hnutí.“ Zakladatelem je Peter Petersen, který se snažil o vytvoření „nové výchovy“. Koncept získala své jméno podle univerzity v Jeně, vedle které Petersen vedl první pokusnou školu. Hlavním cílem je vytvoření správného edukačního prostředí pro výchovu, které musí být podnětné a bohaté (Průcha, 1996, s. 29-30).

Petersen kladl důraz na vytvoření školy, kde získané dovednosti a vědomosti nebudou pouze teoretického rázu. Dále tvrdil, že pokud budou obě strany výukového procesu (tzn. vyučující a žáci) spolupracovat, bude to vést k efektivnějšímu vyučování, budou odstraněny bariéry a celková atmosféra vyučování bude uvolněnější (Rýdl, 1994, s. 228).

Jenské třídy jsou uspořádány podle věku a sdružují do jedné třídy děti ze 4. – 6. třídy. Tato forma přispívá k vytváření odlišného typu spolupráce než při spolupráci v rámci jedné třídy (Singule, 1992, s. 18). Na tomto schématu můžeme opět pozorovat jistou podobnost mezi filosofií Petersena a filosofií školy da Vinci. Ve škole da Vinci jsou sice třídy seskupené „klasicky“, ovšem míchání tříd je pro momentální i dlouhodobější účely zcela běžné.

#### **2.2.5 Daltonská škola**

Tento typ alternativní školy je pojmenován po škole ve Spojených státech amerických v Daltonu, kterou vedla pedagožka Helen Parkhurst. Parkhurst se během svého života setkala s Marií Montessori, jejíž pedagogiku využila jako inspiraci pro vytvoření té vlastní. Celá její pedagogická filosofie je založena na vhodném propojování celotřídní práce s individuálním přístupem a skupinovou prací. Tento koncept bývá

ovšem velmi často kritizován pro obtíže s jeho praktickou realizací (Průcha, 1996, s. 30-31).

Stejně jako u předchozích typů alternativních škol se zaměříme na znaky, které jsou inspirací pro školu da Vinci. Mezi hlavní principy daltonského vyučování patří důraz na samostatnost žáka a jeho zodpovědnost za své výkony a rozhodnutí. Dále můžeme zmínit faktor spolupráce a vytvoření příslušných kompetencí v sociální sféře (Průcha, 2001, s. 44). Důležité pro daltonskou pedagogiku je věnování se individuálním potřebám žáků. Díky tomuto přístupu bude motivace žáků vyšší a budou se toho chtít více naučit (Röhner a Wenke, 2003, s. 39-40). U tohoto pohledu na samostatnost můžeme podobně jako u freinetovské školy říci, že zde není inspirace školy da Vinci doslovná a příliš výrazná. Podle filosofie Helen Parkhurst si děti nejlépe pamatují věci, pokud jsou spojené s emocemi, zážitkem nebo obecně zkušeností. Jsou rády, že se mohou zapojit do dění, musí to být však v bezpečném prostředí (Röhner a Wenke, 2003, s. 49). Tento pohled na učení je důležitý nejen pro daltonské učení ale i pro to ve škole da Vinci.

Jak uvádí škola da Vinci ve své filosofii, po účely vytvoření svého vlastního způsobu výuky využívá některé způsoby výchovy a vyučování ze známých alternativních směrů (Škola da Vinci, 2014). Na přechodím rozboru jednotlivých typů alternativního vzdělávání (vybráno pět nejznámějších a nejrozšířenějších) je tato inspirace zcela patrná. Můžeme o škole da Vinci, dle mého názoru, tvrdit, že se jedná o alternativní školu s vlastní škálou výukových metod, které jsou vytvořené s pomocí výukových prvků jiných alternativních škol.

## **Praktická část**

Náplní praktické části bakalářské práce jsou rozhovory s učiteli a následné návštěvy na hodinách dotazovaných učitelů.

V druhé fázi praktické části zasazují zjištěné informace o výchovných a vzdělávacích strategiích ve škole da Vinci do širšího kontextu pomocí srovnání s výsledky šetření TALIS, konkrétně jeho Analytické zprávy.

## **3 Rozhovory s učiteli a návštěva školy**

### **3.1 Metodologie šetření**

Pro sběr dat empirické části jsem zvolila metodu rozhovoru a pozorování. Výběr respondentů probíhal na půdě školy a učitelé se o účasti na mé bakalářské práci rozhodovali dobrovolně, sami se přihlásili. Rozhovoru se zúčastnily 3 učitelé (každý odděleně) a celkem jsem navštívila 5 vyučovacích hodin. Jednalo se o 2 učitelky českého jazyka a jednoho učitele matematiky.

Podklady pro rozhovory s učiteli byly sestaveny na bázi okruhů šetření TALIS, konkrétně kapitoly Pojetí a průběh výuky. Otázky rozhovoru se zaměřovaly převážně na pohled samotných učitelů na výuku a na postupy, které ve svých hodinách volí a využívají. Rozhovor se také zaměřoval na problematiku kurikula a hloubky pochopené problematiky v učivu. Velkou část rozhovoru zabíralo téma samostatnosti žáků (Podklad pro rozhovor s učiteli – viz příloha č. 1).

Jednalo se o standardizovaný rozhovor, snažila jsem se držet vytvořeného podkladu, aby výsledky rozhovoru byly co nejlépe srovnatelné a představovali ucelenější vzorek pro následné porovnání se šetřením TALIS. Rozhovory byly nahrávány, nahrávky se pohybovaly mezi 8 a 20 minutami. Na nahrávání rozhovorů byli učitelé upozorněni na začátku. Následně byly rozhovory přepsány do písemné podoby (viz příloha č. 2).

Pozorování probíhalo v některých případech před rozhovorem, v některých po rozhovoru. Bylo tomu tak z organizačních a časových důvodů. Pro pozorování jsem zvolila formu zápisu v nestrukturovaných poznámkách. Z důvodu různého pořadí



pozorování a rozhovorů u jednotlivých učitelů jsem se snažila při pozorování zaměřovat primárně na vyučujícího a na jeho komunikaci se třídou. V případě, že se rozhovor odehrál po pozorování, jsem se snažila zaměřit se na hledání případných znaků výchovně vzdělávacích strategií a na okruhy obsažené v podkladu pro rozhovor. V opačném případě jsem se předně soustředila na strategie a body zmíněné v rozhovoru.

Rozhovory s učiteli i pozorování v hodinách probíhalo v průběhu května roku 2019.

Z důvodu dostatečného množství nasbíraných dat byl v práci vypuštěn jeden z dílčích cílů týkající se rozhovoru s rodiči.

Pro účely práce byla jména učitelů změněna.

### **3.2 Vyučující Ondřej**

Ondřej učí celkem 10 let, ve škole da Vinci jeden školní rok.

Pro vyučujícího Ondřeje je nejdůležitější princip objevování, jako vítězství považuje radost žáků z objevení principu problematiky. Toto objevování může probíhat samostatně nebo ve skupině. V obou zmíněných možnostech se mimo samotné objevování rozvíjejí i další kompetence. Při práci po jednotlivcích je to samostatnost a při skupinové práci je to schopnost komunikace a týmové spolupráce. Tyto dva typy způsobu objevování by měli být podle Ondřeje ve výuce nakombinovány nebo alespoň vyrovnané.

Samostatnost nemá podle Ondřeje ve výuce matematiky tak velkou váhu v porovnání se spoluprací. Slabší žáci ve třídě by nebyli vždy schopni samostatně splnit zadaný úkol, pokud by po nich požadoval míru samostatnosti neodpovídající jejich schopnostem a vědomostem. Z tohoto důvodu Ondřej nejčastěji volí práci ve skupinách nebo alespoň ve dvojicích. V obou typech uskupení musí být vždy jeden člen silnější, aby mohl zbytek posouvat výše a pomoci jim do cíle a ke správnému výsledku. Tato forma jim také podle Ondřeje dodá sebevědomí a pokud si neví rady, nebo si jen chtějí ověřit správnost svého řešení, nebojí se zeptat a požádat o pomoc. Dril je někdy v matematice podle Ondřeje potřeba pro úplnost hodin a pro výklad a pochopení nové látky.

Ondřej přistupuje ve své výuce stejně k různým věkovým kategoriím, nezáleží, zda se jedná o 6. nebo 9. třídu. Ve většině případů začíná hodina pojmenováním problému vyučujícím (např. v 6. třídě *“jak sestrojít opsanou kružnici rovnostrannému trojúhelníku”*) a poté se hledání řešení přesouvá ke třídě a vyučující funguje v případě potřeby jako pomocná a naváděcí ruka. Každý z žáků k problému přistupuje odlišným způsobem podle svých schopností a preferencí. Ondřej uvedl nejčastěji používané způsoby: metody grafické, početní nebo experimentální nebo systematický přístup k zadané úloze. Do této volby vyučující nezasahuje.

I přesto, že pro Ondřeje nemá samostatnost žáků největší váhu, má ve výuce svou nenahraditelnou roli. Častou součástí hodin je totiž samostatné vyhledávání informací. Vyhledáváním se dle Ondřejových slov snaží žáky navést směrem k reálnému životu a situacím s ním spojeným a naučit žáky plánovat. Jako příklad uvedl projektový domácí úkol ze 6. třídy, kdy měli žáci zjistit informace o spotřebě auta na cestě k příbuzným, součástí úkolu bylo i plánování cesty a času nebo povolená rychlost na jednotlivých úsecích.

Při otázce vztahu mezi čistým probráním látky a hloubkovým pochopením problematiky byla odpověď Ondřeje jednoznačná. Hloubkové pochopení je pro něj ve výuce mnohem důležitější. Dle Ondřejových slov pokud žáci pochopí témata do hloubky a k jejich kořenům, budou pak mnohem snadněji a rychleji chápat obdobné problematiky. A to i v případě vynechání některé problematiky z časových důvodů. Dokud nepochopí látku dostatečně alespoň polovina třídy, nemá podle Ondřeje smysl a význam posouvat se dále k novému tématu. Způsobilo by to více škody než užitku. Ondřej si je vědom, že by tyto dvě strany měly být vyrovnané a ve vzájemné symbióze, realita ovšem takto jednoduchá není a proto je potřeba stanovit si preference. Ondřej se rozhodl naslouchat individuálnímu tempu třídy a zvolil kvalitu nad kvantitou.

K tomuto tématu se úzce váže přizpůsobení se tempu jednotlivých žáků ve třídě. Ondřej ve svých hodinách využívá dva hlavní způsoby přizpůsobení se. Nejčastěji používanou formou je probrání látky tak, aby se talentovanější mohli přesunout ke složitějším příkladům nebo k dalšímu tématu. Vyučující následně pracuje se zbytkem třídy, látku v případě potřeby vysvětlí znovu a věnuje pozornost nejslabším článkům třídy tak, aby látku dostatečně pochopili všichni, nebo alespoň většina třídy. Jako druhý

nejčastější typ uvedl Ondřej vytvoření skupin kolem talentovanějších. Skupiny dostanou samostatnou práci a na správném postupu a vysvětlení nejasností problematiky pracují společně. Častěji je praktikována první ze zmíněných forem, dle Pavlových slov tato forma uspokojuje lépe potřeby všech členů třídy. Jak talentovaných, kteří dostávají samostatnou práci, tak průměr třídy, která pracuje spolu s nejslabšími články s vyučujícím, který se co nejčastěji je to možné věnuje právě nejslabším článkům a pomáhá jim udržet tempo se zbytkem třídy.

### **3.2.1 Hodina matematiky v 6. třídě**

Další hodinu matematiky jsem navštívila v 6. třídě. Začátkem hodiny si celá třída společně zopakovala učivo z minulé hodiny, opakování probíhalo ze strany žáků, nikoli vyučujícího. Pokud se v opakované látce nacházela problematika, které někdo ze třídy neporozuměl, měl za úkol jeden z žáků, kteří látku pochopili, vysvětlit dotyčnému vše co bylo potřeba.

Následně vyučující ukázal na interaktivní tabuli obrázek, ve kterém měli žáci za úkol určit počet trojúhelníků a jejich náležitosti z hlediska úhlů, ramen a stran. Vyučující apeloval v tomto úkolu na systematickosti, snažil se žáky odradit od nahodilého počítání. Třída měla nejdříve pár minut na promyšlení a poté si příklad probrali všichni společně. Vyučující do prezentace řešení žáků příliš nezasahoval, pokud se žáci dostali s postupem do slepého místa, vyučující se je snažil co nejméně invazivní formou navést zpět na správnou cestu k cíli.

V následující několika minutové aktivitě byl začleněn badatelský způsob výuky, který Ondřej zmínil v rozhovoru, a který i podle svých slov ve výuce velmi často používá. Aktivita spočívala v samostatné práci každého ve třídě. Žáci měli za úkol vyhledat na internetu několik informací o Bermudském trojúhelníku. Konkrétně, na kterých místech leží vrcholy Bermudského trojúhelníku, o jaký druh trojúhelníku se jedná a případně pokud se někomu podaří zjistit i zajímavost o Bermudském trojúhelníku, o kterou by se rád se zbytkem třídy podělil. Třída nedostala žádné další pokyny, např. pokyny týkající se postupu při zjišťování druhu trojúhelníku, jejich práce musela být naprosto samostatná. Na vyhledání požadovaných informací stanovil vyučující limit 5 minut. Během aktivity

se žáci předně ptali vyučujícího, pokud si nebyli jistí. Žáci mezi sebou během tohoto úkolu příliš nekomunikovali, naopak, každý se snažil ochránit své získané informace před ostatními. V některých situacích na otázky neodpovídal přímo vyučující, otázku přesměroval na zbytek třídy, která poté odpověděla spolužákovi. Po skončení nastaveného časového limitu nastalo vyhodnocení aktivity, při kterém se v žácích probudila velká iniciativa a všichni chtěli být ti, kteří budou moci odpovědět. Vyučující vyvolal žáky, kteří se hlásili jako první. Několik žáků našlo zajímavá fakta o Bermudském trojúhelníku, o které se podělili se zbytkem třídy.

Poté vyučující společně se třídou konzultoval následný průběh hodiny a její plán. Vyučující promítl třídě krátký úkol týkající se trojúhelníkových čísel, při kterém apeloval na zjištění pravidla, podle kterého se trojúhelníková čísla tvoří. Žáci na pravidlo přišli velice rychle.

Po tomto několikaminutovém úvodu se vyučující přesunul k výkladu látky, tématem hodiny byla vepsaná a opsaná kružnice. Úvodem tohoto tématu byla slovní úloha o zavlažovacím systému ve tvaru kružnice na travnatém povrchu tvaru trojúhelníku. Vyučující se ptal žáků, jaký postup by zvolili pro sestrojení opsané a vepsané kružnice. Celá třída spolu s vyučujícím hledala řešení a postup společně, nápady přicházely hlavně ze strany třídy, pokud vyučující usoudil, že se s třídou nepřibližuje ke správnému výsledku, pomohl žákům a sdělil jim konkrétní část postupu. Dále žáci v řešení pokračovali opět sami. Žáci, kteří látku pochopili, se přesunuli k druhému druhu kružnice a pokusili se samostatně přijít na postup sestavení. Během jejich samostatné práce, vyučující vysvětlil postup pro sestavení prvního druhu kružnice znovu pro zbytek třídy, který postup nepochopil napoprvé. Tento druhý výklad byl ještě o něco pomalejší a důkladnější, než výklad první. Po druhém vysvětlení vyučující zkontroloval stav ve třídě a pár následujících minut se věnoval hrstce žáků, kteří potřebovali ještě dovysvětlit některé části látky. Ti, co látku pochopili, se přesunuli k druhému druhu kružnice nebo si procvičovali druh první.

Poté, co i zbytek třídy dokončil danou úlohu a látku pochopil (vyučující ještě nabídl případné konzultace po hodině pro vyjasnění případných nesrovnalostí) se všichni společně posunuli k druhému druhu kružnice. Ta se samostatně povedla sestavit jednomu žákovi. Opakoval se postup zjištění postupu jako u prvního druhu, učitel se snažil

nasměrovat třídu, aby na postup přišla alespoň z části sama. Ze stran třídy přicházely nápady, které byly kreativní, ale nebyly založené na systému, vyučující se proto snažil, aby žáci přemýšleli nad problematikou v širším pohledu a zamysleli se nad případnými úskalími jich navrhovaného řešení. Pokud měl některý z žáků nápad, jak by kružnici sestavil, nejprve se snažil svůj postup vysvětlit z lavice, poté se sám od sebe zvedl a odprezentoval svůj nápad u tabule. Vyučující žáky směřoval ke správnému řešení formou “samá voda – přehořívá – hoří”. Poté, co společně přišli na správné řešení a na správný postup, se vyučující vrátil zpět k úloze zadané na začátku výkladu nové látky. Vyučující průběžně kontroloval tempo třídy a snažil se nikam nespěchat. S blížícím se koncem hodiny vyučující shrnul dosavadní zjištěné informace a v rychlosti upozornil na možné problémy při sestavování obou druhů kružnic.

Na úplném konci hodiny čekala třídu i vyučujícího vzájemná zpětná vazba na uplynulý trimestr. Ze strany třídy zaznělo spoustu pozitivních ohlasů na jednotlivé postupy a metody během hodin. Žáci byli spokojeni s formou práce na tabuli (promítání, animace a programové softwary – Geogebra), se úlohami, které jim jsou šité na míru nebo s bonusovým bodem v testu. Naopak navrhovali změny v sestavování skupin na aktivity a samostatné práce, protože se jim někdy velmi špatně spolupracuje se některými spolužáky, a proto by se nepřáli být s nimi v jedné skupině. Současně přišel od žáků návrh na větší množství pracovních listů na doma, aby si mohli látku procvičit samostatně a zjistit, co potřebují dovysvětlit. Zpětná vazba ze strany vyučujícího se týkala hlavně tempa výkladu, více samostatné práce během hodiny pro nadanější žáky a také na kázeň ve třídě, která by se měla podle vyučujícího zlepšit.

### **3.2.2 Hodina matematiky v 9. třídě**

Hodina matematiky jsem navštívila v 9. třídě. Ve třídě byly pouze 3 dívky. Na začátku hodiny prezentovali 2 žáci svůj domácí úkol, kterým měl být graf. Křivka grafu měla být křivkou funkce. Graf prvního z žáků se týkal výkonnosti daného žáka během týdne podle jednotlivých dnů. Druhý žák představil ve svém grafu svou motivaci během kanoistického závodu. Od vyučujícího dostal plusové body za kreativitu, poněvadž křivka jeho grafu protínala osu a pokračovala do záporných hodnot. Oba grafy konzultoval

vyučující spolu se zbytkem třídy. Podle okolností ve třídě bylo patrné, že se jedná o jeden z dlouhodobějších projektů, které vyučující zmiňoval v rozhovoru.

První společná práce celé třídy se týkala opět funkcí, tentokrát si na interaktivní tabuli promítali příklady funkcí a pomocí animací pozorovali jednotlivé změny funkcí a jejich příčiny. Tyto animace si vyučující naprogramoval sám. Následně byla třída rozdělena do tří skupin, jedním z požadavků ze strany učitele bylo, aby v každé skupině byl alespoň jeden zdatnější žák, aby mohl pomáhat ostatním, kdyby bylo třeba. Objevil se tedy druhý nejpoužívanější způsob výuky v hodinách vyučujícího Ondřeje. Každá skupina měla pracovní list jiného tématu a také jiné obtížnosti. Každá skupina si mohla vybrat na jakém tématu chtějí pracovat a na jakou obtížnost si věří. Pracovní listy se týkaly lomené, kvadratické funkce a funkce s absolutní hodnotou. Rozdělení proběhlo bez jakýchkoli komplikací, obtížnost jednotlivých témat byla předem oznámena vyučujícím. Na tuto práci byl nastaven limit půl hodiny. Skupiny volily odlišné postupy při práci. Do volby postupu vyučující nezasahoval. Tento postup opět korespondoval s informacemi, které byly získány během rozhovoru. Jedna skupina pracovala od začátku společně, vždy jeden člen rýsoval a ostatní konzultovali postup a pracovali postupně na jednotlivých bodech pracovních listů spolu. Další dvě skupiny pracovali po většinu času odděleně, po jednotlivcích a při potížích konzultovali postup a radili se s nejzdatnějším ze skupiny. Chvillemi se v těchto dvou skupinách tvořily dvojice, které spolu na určitý čas spolupracovali a poté se opět rozdělili a pracovali samostatně. Na začátku se vyučující zapojoval do aktivity nejvíce, nabízel skupinám rady a možnosti postupu, na základě rady vyučujícího žáci přesunuly stoly ve třídě, aby se jím lépe pracovali. Vyučující v této aktivitě fungoval jako pomocná ruka. Některé skupiny jeho pomoc potřebovali méně, některé více. Jeho asistence spočívala předně v radách při postupu řešení úloh a při koordinaci skupinové spolupráce.

Během této aktivity vyučující rozdál třídě opravené testy. Ty si někteří po dokončení skupinové práce nebo své části ve skupinové práci procházeli a případně konzultovali možné nejasnosti s vyučujícím.

Pomoc a asistence vyučujícího během společné aktivity spočívala většinou v nepřímých radách. Žákům kladl otázky typu *“proč to nebude jinak?”*, *“proč to máš takto?”* apod. Některé skupiny svou práci dokončili dříve, vyučující musel na konci

hodiny některé žáky mírnit. Po dokončení práce všemi skupinami hodina skončila krátkou rekapitulací a oznámením plánu na příští hodinu.

### 3.3 Vyučující Anežka

Anežka učí 28 let z toho na škole 3 roky.

Vyučující Anežka na otázku, jaké vidí cíle své výuky a co by si přála žákům dát během svých hodin, odpověděla velice jasně a rozhodně. Jako svůj cíl vidí dát dětem něco navíc nad předepsané požadavky a někam je v životě (studijním i lidském) posunout. Snaží se v žácích probudit motivaci, která trvá nejen po dobu výstupů a plnění povinností ale celoročně. V tomto u ní velkou roli hraje celkové nastavení na pracovišti, které umožňuje žákům celoročně se angažovat v tom, co je baví a co je zajímavé. Mezi výsledky, které by si přála, aby si žáci odnesli z hodin strávených s ní, patří láska k literatuře a četbě, orientace v textu a potřeba se průběžně a celoživotně vzdělávat.

Protože Anežka volí většinou badatelský způsob výuky, je v jejích hodinách samostatnost velmi důležitá. Znamená to pro ní méně práce, nemusí žáky během hodin kontrolovat, žáci si sami poradí s problémem nebo v opačném případě budou vědět, jak se mají zachovat. Zeptají se učitele nebo se pokusí si informace samostatně vyhledat, na internetu nebo od spolužáků. Samostatnost se projevuje jako důležitá v týmové práci, která je také neodmyslitelnou součástí výuky. Pokud jsou v aktivitě nebo v náplni hodiny hranice a kritéria stanoveny jasně, srozumitelně a konkrétně, metody mohou být různé – křížovky, doplňovačky, aktivita na základě indicií na zahradě nebo úniková hra (viz dále).

Rozdíl v přístupu k jednotlivým třídám, mezi kterými je větší věkový rozdíl, Anežka rozhodně vidí. Za touto skutečností podle jejích slov stojí věková vyspělost a v případě například 6. třídy má na motivaci a výkonnost velký vliv puberta a přechod z prvního na druhý stupeň základní školy. Děti jsou vystaveny změnám v přístupu a požadavcích, a ne všichni se tomuto tlaku přizpůsobí bez následků. Motivace může být právě touto změnou narušena a pokud se vyučujícímu nepodaří strejit se do oblasti zájmu a do tématu, který žákovu motivaci podpoří, je v tu chvíli žák sám sebou vyloučen z hodiny a jen málokdy se samovolně začlení zpět. Podle Anežky záleží také na délce vztahu mezi třídou a vyučujícím. Pokud se znají delší dobu, například z prvního stupně v případě 6. třídy, nebo z nižších ročníků druhého stupně v případě například 9. třídy, je práce pro vyučujícího snazší. Třída již ví, jaké vyučující volí postupy a jaké jsou jednotlivé hranice hodin.



Další téma, kterému jsme se během rozhovoru věnovaly, byl postavení RVP ve výuce učitele v kontrastu s pochopením hloubky problematiky. V českém jazyce jsou podle Anežky jasně dané oblasti, které musí žák pochopit a naučit se během studia na např. základní škole, Tyto oblasti jsou součástí RVP. Anežka se tedy ve svých hodinách soustředí spíše na pochopení hloubky dané problematiky. Upozornila, že podle ní nezáleží na tom, co se bude ve které třídě probírat. Náplně hodiny volí podle vyspělosti a podle schopností třídy a nejdůležitější je pro ní budování dobrého vztahu k jazyku a osobnosti žáka. Velmi často proto volí formu „schování látky do hry”.

Anežky jsem se ptala také na jí používané metody, o kterých by řekla, že nejsou časté nebo jsou dokonce ojedinělé. Odpovědí byla metoda únikových her. Únikové hry jsou založeny na vyřešení soustavy úkolů a hádanek v uzavřeném prostoru (jedné nebo více místností) za účelem se z tohoto prostoru dostat ven. Na škole tato aktivita probíhala v několika obdobích a na jistou dobu se z ní stala pravidelná každotýdenní aktivita. Poprvé aktivitu připravili učitelé pro žáky, v dalších verzích se na jejím sestavení přičinili žáci. V těchto případech se učitel staral pouze o jakési zastřešení a kontroloval správnost úkolů a jejich následné řešení. V únikové hře musela být začleněna literatura, mluvnice a hra s jazykem.

V rozhovoru jsme se dostali i k tématu projektů. Tuto metodu ve výuce Anežka používá ve všech formách výukových úsecích – výukový blok o 90 minutách, týden nebo trimestr.

Zajímavé bylo téma problematiky přizpůsobování se tempu jednotlivých žáků ve třídě během hodiny. Podle slov Anežky se velkou část své učitelské kariéry soustředila na pomoc pomalejším žákům ve třídě, tento postup zhodnotila jako přirozený a logický. Nyní se ale rozhodla tento přístup změnit. Rozhodla se tak po zpětných vazbách ze 7. třídy, kde si někteří z nadanějších žáků stěžovali na nedostatečný prostor v hodině a z jejich pohledu na jistou fádnost. Z tohoto důvodu se Anežka rozhodla v dalším roce koncept svých hodin změnit. Výuka probíhala ve formě vypisování lekci a každý žák si podle tématu dané lekce, které byly co nejkonkrétněji pojmenované, mohl sám rozhodnout, zda se hodiny potřebuje a chce účastnit. Na všechna vypsaná témata pak celá třída psala test. Během daného roku se podoby této formy výuky v jednotlivých trimestrech lehce měnily. První trimestr probíhal pouze v rámci 8. třídy, ve druhém

semestru se spojila 8. a 7. třída a společně pracovali na tématech lidových tradic. Součástí hodiny bylo tvůrčí psaní, práce s textem a mluvnice. V semestru třetím se spolu s kolegyní soustředily na zlepšení přednesu žáků. Během tohoto trimestru se mezi žáky objevily skryté talenty. Anežka zdůraznila časovou náročnost takového způsobu výuky a její komplikovanost na organizaci. Současně však zhodnotila, že tento způsob výuky se osvědčil u celé třídy, zpětné vazby byly velmi pozitivní.

### **3.3.1 Hodina českého jazyka v 6. třídě**

Hodina češtiny, kterou jsem navštívila v 6. třídě, byla poslední hodinou daného trimestru. Na začátku hodiny tedy proběhla kontrola všech důležitých organizačních záležitostí. Někteří žáci neměli splněny všechny testy a odevzdané všechny potřebné práce (např. čtenářský deník). Vyučující vyzval třídu, aby se každý podíval do výukového systému a zkontroloval, zda má vše splněno, nebo mu k uzavření trimestru chybí dopsání některého z testů. Ti, kterým chybělo některé z probraných témat, vyučujícího požádali o test na příslušné téma a poté si sedli do lavice nebo měli možnost jít před třídu nebo ven na terasu, pokud by je výklad v hodině rušil při psaní testu. Vyučující na test nestanovuje žádný limit, test mohou odevzdat, až budou připraveni a budou mít test napsaný tak jak nejlépe dovedou. Toto vidím jako veliký projev důvěry ze strany vyučujícího a zároveň jako nenásilnou apelaci na dodržení všech psaných i nepsaných pravidel během školní výuky (neopisovat, nepodvádět atp.). Úvod hodiny byl ponechán zcela na žácích. Zde byl patrný Anežčin důraz na samostatnost (kontrola splnění všech potřebných výstupních požadavků a následné vyřešení zjištěného problému).

Vyučující se se zbytkem třídy dohodl na společné aktivitě na dobu, ve které budou jejich spolužáci psát test. Třída navrhla Dixit. Vyučující s návrhem třídy souhlasil a následně vysvětlil následující aktivitu. Každý žák měl za úkol náhodně vybrat si z balíčku karet dvě karty. Na každé z karet si měl vybrat jednu postavu a vymyslet příběh, proč se tyto dvě postavy (z každé karty jedna) potkali na nábřeží pod mostem v půl 6 hodin večer. Na vymyšlení příběhu měli stanovený časový limit 10 minut. Někteří měli příběh vymyšlený během pár minut a z časového limitu jim zbývala více než polovina. V takovém případě dotyčné vyučující upozornil na zbývající čas a navrhl jim, aby se

pokusili příběh ještě dále rozvinout. Naopak vyučující požádal ty, kterým přišel nastavený časový limit nedostatečný, aby příběh zjednodušili a příliš nekomplikovali. Anežka se snaží dle svých slov v žácích probudit během svých hodin lásku k literatuře a četbě. Nyní mohli žáci nasbírané zkušenosti zúročit v praxi a slovní zásobu načerpanou četbou nyní mohl každý vložit do svého vlastního příběhu.

Příběh předneslo z důvodu časového omezení hodiny jen pár dětí. Někteří žáci sepsali velmi nápadité příběhy. Anežka v rozhovoru zmiňovala individuální přístup k nadaným a talentovaným žákům, kterou uváděla na příkladu lekcích rétoriky z 8. třídou, a následné rozvinutí objeveného talentu. V 6. třídě během některých příběhu věnovala dotyčnému žákovi zpětnou vazbu týkající se podobných případů, např. pro rozvité příběhy, řečnické a rétorické schopnosti. Vyučující v návaznosti na tato zjištění navrhovala žákům odpovídající aktivity pro rozvinutí schopností (zkusit si napsat scénář, příběhy si nahrávat, pilovat mluvení atp.).

Během této aktivity se k ostatním přidali žáci, kteří dopisovali testy. Ti, kteří skončili dříve, se stihli zapojit do aktivity.

Celá třída se zúčastnila poslední aktivity, která představovala zpětnou vazbu na uplynulý trimestr. Zpětné vazby jsou běžnou součástí výukových úseků na škole Da Vinci, nechyběla tedy ani na této hodině. Anežka použila opět karty Dixit a úkolem pro všechny (včetně vyučujícího) bylo vybrat jednu kartu, která vám při pohledu na ní připomene hodiny českého jazyka v uplynulém trimestru. Asociace byly různé, všechny zpětné vazby byly ale pozitivní. Žáci byli vděční za čas, který vyučující vkládá do hodin, uvědomovali si, že příprava takových hodin je časově náročná. I za tento fakt projevila třída vyučující vděk. Spousta žáků neměla dříve ráda hodiny českého jazyk. Nyní je hodiny baví, mají mnohem větší zájem číst a vzdělávat se v literatuře nebo psát příběhy. Vyučující přirovnal jeden z chlapců k medvědici a třídu k jejím medvíd'atům.

### 3.4 Vyučující Soňa

Soňa učí celkem 13. rok, na škole da Vinci je jeden školní rok.

Pro vyučující Soňu je samostatnost jednou z nejdůležitějších kompetencí, kterou si žáci během školní docházky vybudují. Pro Soňu znamená snížení míry neustálé kontroly celé třídy. V případě problému si poradí, a to hned několika možnými způsoby - zeptají se vyučujícího a ten je přiblíží správnému řešení, nebo si neznámou informaci sami dohledají dostupnými zdroji. Žáci, kteří jsou plně samostatní, jsou schopni kontrolovat si termíny odevzdání zadané práce v hodině, dlouhodobějších projektů a výstupních prací a aktivit.

K podpoře samostatnosti volí podle svých slov metody jako zpětné vazby a žáky nechává, aby si hlídali své povinnosti. Soňa se dle svých slov snaží ve svých hodinách vést děti nejen k samostatnosti ale i je svým přístupem a svými metodami připravit na reálný život. S tímto stanoviskem samostatná kontrola výstupů ze strany žáků opravdu koresponduje. Žáci mají během hodin a celého školního roku také prostor sami zhodnotit svůj posun a svou úroveň schopností a znalostí ve vztahu ke konkrétním tématům a problematikám.

Jako hlavní cíle své výuky vidí Soňa v rozvoj přemýšlení a kritického myšlení u žáků, schopnost hledání souvislostí a umět pojmenovat problém a vědět, jak tento problém efektivně řešit.

Faktor samostatnosti byl součástí i následujícího tématu. Tématem byl přístup k žákům jednotlivých věkových kategorií a případný rozdíl mezi nimi. Podle Soni je rozhodujícím faktorem doba, po kterou jsou k samostatnosti vedeni. Nižší třídy na druhém stupni musí mít již naučený základ, na kterém se dá samostatnost dále budovat. Pokud ho nemají, je dle slov Soni budování samostatného přístupu složitější než například u studentů se stejnými podmínkami v nižších ročnících gymnázia. V takovém případě je rozhodujícím faktorem věk a s ním spojená vyspělost.

Soni jsem se ptala, zda si myslí, zda některou z jí používaných výukových metod považuje za ojedinělou. Na tuto otázku mi odpověděla záporně. Žádnou z metod, která je na škole používána nevidí jako ojedinělou. Každý z učitelů učí odlišným způsobem. Pro žáky to představuje výhodu seznámení se s více výukovými metodami. Za pozitivní a ne

příliš časté považuje nastavené postavení žáků a učitelů a také učitelů a vedení školy. Toto nastavení podle slov Soni spočívá v rovnocenném přístupu mezi žáky a učiteli a ve vztahu, který je založený především na dobrém vycházení a respektování svobody každého jedince zvlášť. Zmínila také pracovní podmínky, které jsou přirozeně volné, a respektování schopnosti každého učitele a důvěra v ně.

K tématu týkající se vztahu mezi přesným probráním obsah RVP a hloubkou pochopení dané problematiky se Soňa vyjádřila následovně. Ve výuce pro Soňu faktická stránka probírané látky není na prvním místě, její probrání představuje pár minut hodiny. Mnohem důležitější je budování a formování kompetencí a danou látku představit ve formě komplexního výkladu spojeného s aktivitou. I přes větší časovou náročnost má tato forma výuky podle Soni vyšší hodnotu. Žáci se učí vzájemné spolupráci, zlepšují svou skupinovou komunikaci a poté si celou aktivitu zhodnotí a zreflektují spolu s učitelem ve zpětné vazbě na konci hodiny nebo na konci dané aktivity. Hledání rovnováhy mezi probranou látkou podle RVP a pochopením problematiky do hloubky je podle Soni celoživotní proces a postupně se mohou jednotlivé preference měnit a mísky vah naklánět na jednu či druhou stranu.

Posledním tématem, kterým se rozhovor zabýval, bylo přizpůsobení se tempu jednotlivých žáků ze strany vyučujícího. Protože se většinu své učitelské kariéry snažila věnovat nejvíce slabším a pomalejším členům třídy. Po příchodu na školu Da Vinci by tento svůj přístup chtěla lehce přehodnotit a slabší části třídy by chtěla pomoci spíše formou pomůcek, které jim pomohou přiblížit se tempu zbytku třídy.

### **3.4.1 Hodina českého jazyka v 7.třídě**

Hodina českého jazyka, kterou jsem navštívila, byla poslední hodinou daného trimestru. Na začátku hodiny proběhla kontrola výstupů (forma zakončení studijních úseků na škole) a další organizační záležitosti jako možnosti opravy testů, kontrola od čtenářských deníků. Někteří žáci neměli napsané všechny testy nebo byla potřeba oprava. V té chvíli přišla na řadu jejich úroveň samostatnosti, kterou se podle svých slov snaží Soňa v žácích budovat.

Odevzdání čtenářských deníků nebylo stoprocentní. Někteří žáci deník neodevzdali. V takových případech je vyučující požádal o vysvětlení, proč čtenářský deník dotyční neodevzdali. Žáky nepostihl žádný trest za neodevzdání, někteří se přiznali, že na deník zapomněli, nebo že o víkendu pracovali na jiných výstupních pracích na jiné předměty. Vyučující je požádal o informaci, kdy deník odevzdají. Z důvodu brzkého uzavření trimestru vyučující apeloval předně na tento fakt a na důležitost dodržení termínu. Toto apelování probíhalo velmi nenuceně a hlavní roli ve splnění povinností do řádného hráli žáci. V tomto způsobu vidím velmi vysokou úroveň důvěry vůči žákům. Celý proces je jen a jen v rukou žáků a vyučující je za případné nesplnění netrestá. Přirovnám-li tuto situaci k rozhovoru se Soňou, je patrné připodobnění školního života k tomu reálného, tzn. nesplnění povinností v práci.

Po úvodu následovala aktivita na procvičení a zopakování probrané látky za trimestr. Pro účely aktivity byli žáci rozděleni do dvou skupin, do dvou týmů. Rozdělení proběhlo formou losování. Aktivita probíhala před třídou, kde byly na zemi rozložené kartičky.

Kartičky formovaly dvojice (podobně jako v pexesu) a byly tvořeny na základě probrané látky (např. literární žánr a jeho definice, autor a krátký rozbor jednoho z jeho děl apod.). Aktivita měla pár pravidel, které bylo nutné dodržet. Stanoviště každého s týmů byla oddělena čarou od hracího pole. Týmy spolu směly komunikovat pouze na stanovišti, v hracím poli byla jakákoli komunikace zakázaná, verbální i neverbální. V hracím poli nebyl limit na počet hráčů z jednoho týmu, každý z týmu však mohl otočit pouze jednu kartičku, po přečtení ji položit zpět na své místo a vrátit se na stanoviště, kde se se zbytkem týmu mohl podělit o její obsah. Pokud si tým byl jistý dvojicí, musel upozornit vyučujícího a následně dva z týmu vstoupili do hracího pole a každý vzal z dvojice jednu kartičku, nesměli se na ní znovu podívat, ani její obsah spolu znovu konzultovat a odevzdat obě kartičky vyučujícímu, který jim dvojici schválil nebo je poslal zpět do hracího pole, kde museli kartičku umístit na stejné místo, odkud ji předtím vzali. Pokud byla dvojice správně, tým získal bod. Na začátku aktivity byly stanoveny 3 minuty na domluvení strategie.

Třída byla rozdělena na dva týmy, tým A a tým B. V týmu A bylo více dívek, naopak tomu bylo v týmu B. Tento fakt dle mého názoru hodně určoval strategii

jednotlivých týmů a celkový průběh aktivity. Tým, ve kterém bylo více chlapců (tým B) nebyl příliš organizovaný, motivace u chlapecké části týmu se chvílemi blížila nule a zvedla se až po získání bodu. To nastalo ale jen za předpokladu, že bod získal někdo z chlapců.

Dodržování pravidel během aktivity bylo proměnlivé. Na začátku musel vyučující několikrát zopakovat jedno z pravidel nebo je připomenout. Při porušení některého z pravidel vyučující žáky upozornil a připomněl jim, aby si na dodržování pravidel dávali pozor. Pokud nastala situace, kdy při lehkém porušení pravidel tým získal bod, bod byl týmu přidělen a na toho porušení bylo pouze upozorněno. Dohlížení na dodržování pravidel ze strany učitele bylo spíše důsledné než přehnaně přísné.

Po dokončení aktivity se všichni vrátili zpět do třídy. Následovala krátká reflexe a zpětná vazba na proběhnutou aktivitu. První byla zpětná vazba ze strany třídy. Vyučující se zaměřoval ve svých otázkách ke třídě především na téma organizace a spolupráce, zda strategie, kterou si týmy zvolily před začátkem zůstala stejná a osvědčila se nebo se změnila v průběhu aktivity a dále na dodržování pravidel. Několik dotyčných se přiznalo k jejich porušení v průběhu hry. Do zpětné vazby se zapojila přibližně půlka třídy. Následovala zpětná vazba ze strany učitele. Někteří žáci měli doplňující dotazy k obsahu kartiček, které si ve formě rychlého zopakování celá třída zodpověděla. Zde byla váha a důležitost zpětné vazby velmi patrná. Primárně byl kladen důraz na zhodnocení svého vlastního výkonu a dodržení pravidel a náležitostí aktivity ze strany každého žáka zvlášť.

V druhé polovině 90minutového bloku se vyučující vrátil k rozboru posledního testu, který rozdál třídě a společně si test znovu probrali. Během opravy se vyučující soustředil předně na problémové oblasti a na otázky s největším počtem chybných odpovědí. Pracovala hlavně třída, žáci měli za úkol jednotlivé věty v testu znovu vypracovat a upozornit na úskalí a na oblasti, ve kterých si nevěděli rady. Na nalezené problémy se poté celá třída soustředila a na nových větách si problém dovysvětlila a procvičila. Součástí této opravy byla i práce některých žáků u tabule. Po společné kontrole si vyučující vybral zpět testy, které si mohl každý vyfotit a podle opraveného testu se každý individuálně zaměřit na problémová místa v látce.

V závěru hodiny vyučující rozdál každému v třídě dotazník na zpětnou vazbu na uběhlý trimestr (viz příloha č. 4). Po vybrání sdělil vyučující svou zpětnou vazbu na uběhlý trimestr. Zmíněna byla neustálá nekázeň ve třídě ze strany chlapeckého osazenstva, vyučující jim dal během roku možnost, aby sami zhodnotili, kdy zvládnou sedět spolu a být vzorní a kdy je lepší, aby seděli odděleně. Tento systém se ukázal podle vyučujícího jako nefunkční, a proto od příště bude zasedací pořádek primárně v rukou vyučujícího. Opět patrný důraz na samostatnosti, v tomto případě samostatné zhodnocení svého chování během hodin. Protože vyučující zhodnotil tento postup jako nefunkční, je nucen míru samostatnosti, kterou žákům věnuje, snížit.

### **3.4.2 Hodina českého jazyka v 1. ročníku gymnázia**

Dále jsem navštívila hodinu českého jazyka ve třídě prvního ročníku gymnázia. Ve třídě bylo 5 studentů – tři dívky a dva chlapci. Kromě jedné studentky měli všichni ve třídě hotové výstupy ke konci trimestru, zmíněná studentka tedy svou výstupní práci odprezentovala na začátku hodiny. Práci představovala aktivita pro 8. třídu a tkvěla v přiřazení jednotlivých rozborů vět ke správným větám. Tuto aktivitu se na zkoušku pokusili splnit spolužáci studentky. Vyučující směřoval spolužáky k hledání drobných chyb, pokud byly, aby práce byla bez slepých míst.

Následovalo opakování probrané látky, vyučující dal prostor třídě, aby v rychlosti zopakoval, co probrali v posledních hodinách. K úplnosti opakování položil vyučující pár doplňujících otázek. Po opakování následoval výklad nové látky, čistě faktografický, během kterého vyučující zapisoval důležité body na tabuli. Vyučující se snažil začlenit třídu do samotného výkladu. Během výkladu vyučující se často snažil danou problematiku napojit na fakta z jiné doby a poukázat tak na podobnosti a souvislosti mezi jednotlivými stoletími. Velký důraz byl kladen na četbu a doplňování informací samostudiem.

V další části hodiny měli studenti za úkol ve dvojicích (dvě dvojice a jednotlivec – celkem 3 témata) připravit pro zbytek třídy v pár bodech informace o vyučujícím připravených tématech. Na přípravu měli pár minut a pro hledání informací měli k dispozici všechny možné prostředky (internet, knihovnu apod.). Poté odprezentovali



zjištěné informace zbytku třídy. Vyučující na odprezentované informace navazoval doplňujícími otázkami, ve kterých se snažil informace od studentů uvést do širšího kontextu a poukázat na možné podobnosti napříč stoletími (např. připodobnění knihy Filipika proti Musomům od Jana Blahoslava ke knize od George Orwella - 1984; tedy na problematiku totality versus intelligence).

Po této aktivitě si vyučující připravil další aktivitu, opakovací. Aktivita spočívala v přiřazování pojmů a jejich definic, lístečky byly sestavené na způsob domina, definice musely být tedy přiřazeny správně, v opačném případě se nedala aktivita dokončit a lístečky na sebe nenavazovaly. Když všichni studenti aktivitu dokončili, následovalo rychlé zkontrolování správných odpovědí a ujasnění případných nesrovnalostí a pojmů, kterými si někteří studenti nebyli jistí. Opět byl ze strany vyučujícího vidět záměr nasměrovat třídu do dalších sfér znalosti a na propojování obecných souvislostí, v rámci českého jazyka i mimo něj.

## 4 Diskuze

Pro úplnost představení budou výsledky rozhovorů a pozorování ve vyučovacích hodinách příslušných učitelů porovnány s výsledky šetření TALIS 2013.

Šetření TALIS představuje „mezinárodní šetření o vyučování a učení“. Jedná se o pětiletý proces dotazníkového šetření, které se zúčastnilo v roce 2013 34 zemí. Tato práce pracuje pouze s některými ze zjištěných dat. Konkrétně se jedná o vybrané výstupy z kapitoly **Pojetí a průběh výuky**. Tato kapitola zpracovává témata procesů vyučování a učení ve školní třídě. Zaměřuje se na pohled učitelů na jejich vlastní způsoby a metody ve výuce a jak svou výuku hodnotí. Pro zjištění těchto stanovisek byla použita metoda dotazníku (Česká školní inspekce, 2015).

Vybraná témata zpracovaná v šetření, konkrétně v jeho Analytické zprávě, sloužila jako podklad pro složení rozhovoru pro učitele a jako základní deska pro následné pozorování ve výuce.

### 4.1 Přesvědčení učitelů o výuce

Prvním okruhem zkoumání bylo téma šetření s názvem Přesvědčení učitelů o výuce. Šetření TALIS se v této kapitole zabývalo jednotlivými přístupy a stanovisky učitelů k výuce. V dotazníku byly učitelům předložena **čtyři stanoviska**:

1. Mou úlohou učitele je usnadnit žákům jejich vlastní hledání odpovědí na otázky
2. Žáci se nejlépe učí tím, že sami hledají řešení problémů
3. Žáci by měli mít možnost pokoušet se sami hledat řešení praktických problémů dříve, než jim učitel řešení ukáže
4. Procesy přemýšlení a uvažování jsou důležitější než konkrétní obsah kurikula

Učitelé odpovídali formou číselné škály od 1 do 4 (rozhodně nesouhlasím – rozhodně souhlasím).

Analytická zpráva šetření TALIS upozorňuje na možné zkreslení výsledků z důvodu tzv. efektu sociální žádoucnosti (Česká školní inspekce, 2015).

Otázka rozhovoru byla sestrojena z více obecného pohledu: „Co vidíte jako hlavní cíl své práce ve výuce?“. Tento postup byl zvolen za účelem volného vyjádření učitelů a

snížení případné návodnosti otázky. Otázka byla zvolena tímto způsobem i z důvodu upozornění Zprávy na případný „efekt sociální žádoucnosti“. Otázka týkající se čtvrtého okruhu byla zkoumána odděleně otázkou: „Co je pro vás důležitější – přesné probrání látky podle RVP/ŠVP nebo pochopení hloubky problematiky?“.

Během rozhovoru zazněla, přímo i nepřímo, dvě z uvedených stanovisek z dotazníku, stanovisko č. 2 a č. 3. Obě tato stanoviska byla následně pozorována i během výuky. Všichni vyzpovídaní učitelé při své výuce kladou důraz na samostatnost žáků. K druhému okruhu se vyjádřila vyučující Anežka: *„Pro mě samostatnost znamená si s problémem poradit, když nevím, tak si informace dohledám nebo se zeptám.“*, i vyučující Soňa: *„když [žák] něčemu nerozumí, tak si sám dojde, vyhledá si informace nebo si dojde za mnou“*. Obě tato vyjádření podporují stanovisko č. 2. Potvrzení tohoto stanoviska bylo zřejmé i během vyučovacích hodin vyučujícího Ondřeje, který toto téma v samotném rozhovoru nezmínil, ovšem během hodin svým přístupem k výkladu nové látky formou samostatného zjištění postupu ze strany žáků toto stanovisko také potvrdil. V těsné blízkosti tohoto zjištění můžeme pozorovat stanovisko ze šetření TALIS č. 3. Toto stanovisko potvrdili všichni dotazující učitelé, někteří v rozhovoru (vyučující Anežka), někteří v pozorování (vyučující Soňa) a někteří v obou zkoumaných formách (vyučující Ondřej). Stanovisko č. 3 obsahuje spojení „mít možnosti pokoušet se“. V tomto ohledu tvrzení nebo výsledky pozorování jednotlivých vyučujících dosahují další úrovně této problematiky. Konkrétně během výuky byl na hledání řešení praktických problémů dříve, než jej sdělí učitel kladen velký důraz, až by se skoro dalo tvrdit, že je tento přístup ze strany žáků od učitele vyžadován a žáci jsou k této formě výuky směřováni.

Čtvrté stanovisko této kapitoly v šetření TALIS se týkalo vztahu důležitosti mezi procesem přemýšlení žáků a konkrétním obsahem kurikula (Česká školní inspekce, 2015). K tomuto stanovisku byla připravena samostatná přímá otázka (viz výše). Všichni tři dotazovaní na tuto otázku odpověděli podobně. V rozporuplném vztahu těchto dvou pohledů na vyučování se všichni vyučující klaněly jednoznačně na stranu procesů přemýšlení a pochopení hloubky problematiky. Vyjádřený postoj všech dotazovaných bych na škále 1–4, pomocí které byly rozvrstveny odpovědi v dotazníku šetření TALIS, zařadila pod číslo 4 – rozhodně souhlasím. Touto odpovědí odpovědělo v šetření TALIS

na tuto konkrétní otázku 20 % dotazovaných. Tři dotazovaní vyučující ze školy da Vinci spadají na základě jejich odpovědi do této skupiny.

## 4.2 Vymezení výukových postupů

Ve druhé kapitole se šetření TALIS zaměřoval na zjištění využívání různých vyučovacích metod. Metody byly rozdělené do dvou kategorií: tradiční a inovativní. V šetření TALIS 2013 bylo oproti stejnému šetření z roku 2008 vynecháno v dotazníku několik tzv. tradičních postupů.

### Vybrané postupy byly následující:

- shrnutí učiva
- ukázání užitečnosti učiva
- žáci procvičují učivo
- žáci odpovídají před třídou
- žáci pracují s ICT
- žáci hodnotí svůj pokrok
- žáci pracují ve skupinách
- zadávání různé práce
- žáci pracují na projektech

Vztaženo na výsledky šetření v České republice jsou tyto postupy sepsány v pořadí podle četnosti (shrnutí učiva podle šetření TALIS je nejčastěji využíváno) (Česká školní inspekce, 2015).

V rámci rozhovoru s učiteli a následného pozorování bylo zmíněno nebo pozorováno několik ze výše uvedených postupů. V rámci rozhovorů se jednalo o postupy: **ukázání užitečnosti učiva** (Ondřej), **žáci hodnotí svůj pokrok** (Ondřej, Anežka, Soňa), **žáci pracují ve skupinách** (Ondřej, Soňa, Anežka), **zadávání různé práce** (Ondřej) a **žáci pracují na projektech** (Ondřej, Anežka). Při pozorování se některá stanoviska z rozhovorů potvrdila v praxi a některé metody, které v rozhovoru nebyly zmíněné, bylo možné pozorovat při hodině. Konkrétně se jednalo o postupy: **shrnutí učiva** (Ondřej, Soňa, Anežka), **ukázání užitečnosti učiva** (Soňa) a **žáci procvičují učivo** (Ondřej, Soňa). Některé z možností postupů uvedených šetřením TALIS nebyla vyučujícími

zmíněná nebo je ani nebylo možné pozorovat ve výuce (např. žáci odpovídají před třídou). Výukový postup **Žáci pracují s ICT** je ve škole da Vinci v rámci pozorování složitější na vyhodnocení srovnání, žáci mají v průběhu výukového dne možnost vypůjčit si jeden ze školních notebooků a volně si ho přinést do hodiny. Uvedeno na příkladu z mého pozorování, v 6. třídě během tvůrčího psaní na hodině českého jazyka, několik žáků ve třídě použilo k tomuto úkolu právě vypůjčené notebooky.

Jednotlivé výukové postupy jsou výše sepsány v pořadí podle četnosti jejich používání. Následuje užší výběr výukových postupů pro účely srovnání četnosti podle šetření TALIS a četnosti ve škole da Vinci. Ze získaných dat během rozhovorů a pozorování můžeme konstatovat, že mezi nejčastěji používané výukové postupy na škole da Vinci je hodnocení vlastního pokroku ze strany žáků, práce ve skupinách (viděno na většině vyučovacích hodin), shrnutí učiva, procvičování učiva a práce žáků na projektech. Postupy jsou podobně jako v šetření TALIS seřazeny podle četnosti svého využití.

Preference užívání jednotlivých ze zmíněných metod se v obou oblastech odlišuje. Výukové postupy, které šetření TALIS udává jako nejvíce využívané v České republice, patří ve škole da Vinci mezi ty průměrně využívané. Větší kontrast můžeme vidět v pohledu z opačného směru, kdy metody, které jsou ve škole da Vinci využívané nejčastěji (na prvním místě bych uvedla **žáci hodnotí svůj pokrok** a na druhém **práci ve skupinách**) jsou na žebříčku šetření TALIS spíše na spodních příčkách. Nejnižší je v šetření TALIS hodnocena práce na projektech. Naopak ve škole da Vinci je práce na projektech běžnou součástí výuky a druhy projektů se během školního roku vystřídají všechny možné (z časového hlediska, z hlediska formy nebo z hlediska uskupení).

#### 4.3 Rozdíly ve využívání výukových postupů v různých předmětech

Dalším tématem, kterému se šetření TALIS v kapitole **Pojetí a průběh výuky** věnuje je pohled na změny v přístupu k výukovým postupům podle příslušných předmětů. Šetření sděluje, že postupy shrnutí učiva, jeho následné procvičování a ukazování souvislostí mezi učivem a běžným životem, jsou běžnou součástí výuky ve všech předmětech. Šetření zkoumá pět základních předmětů nebo skupin předmětů: český jazyk, matematika, cizí jazyk, přírodní vědy a společenské vědy (Česká školní inspekce,

2015). Pro účely srovnání s výsledky pozorování a rozhovorů ve škole da Vinci se budu soustředit na výsledky týkající se hodin českého jazyka a matematiky.

Z informací šetření TALIS je patrné, že v hodinách českého jazyka, se průměrně nejčastěji využívá postup shrnutí učiva, za ním na druhém místě se nachází procvičování samotného učiva. Nejméně častá metoda je práce ve skupinách. Hodiny navštívené ve škole da Vinci od tohoto trendu příliš neodbočují a ani podle informací z rozhovoru nemůžeme říct, že by se škola da Vinci vymykala šetření TALIS.

U informací týkajících se hodin matematiky bych ale opět, podobně jako při předchozí kapitole **Vymezení výukových postupů**, viděla situaci v da Vinci opačnou průměru v České republice podle šetření TALIS. Šetření udává, že v hodinách matematiky není příliš často zastoupená skupinová práce nebo práce na dlouhodobějších projektech. Dle dat, které jsem nasbírala při rozhovorech a při pozorování, mohu konstatovat, že součástí hodin vyučujícího Ondřeje jsou z největší části právě skupinové práce (řečeno v rozhovoru i pozorováno na hodinách) a dlouhodobější projekty (řečeno v rozhovoru). V hodinách jsou též čteně zastoupena shrnutí a procvičování probrané látky, rozdíl četnosti těchto čtyř zmíněných výukových postupů není v porovnání s rozdílem četnosti šetření TALIS natolik výrazný.

## Závěr

Jak bylo uvedeno v úvodu, hlavním cílem bakalářské práce bylo představit výchovné a vzdělávací strategie v alternativní škole da Vinci. Myslím si, že mohu říci, že tento hlavní cíl se podařil splnit. K tomuto představení byla použita primárně oficiální filosofie školy da Vinci obohacená o poznatky pěti nejznámějších alternativních směrů vyučování. Tyto poznatky byly postaveny v teoretické části proti základům ve filosofii školy da Vinci a navzájem porovnány. Hlavní cíl v empirické části byl vypracován v podobě rozhovoru s třemi učiteli školy da Vinci a následných návštěvách hodin dotýčných učitelů. Metodu rozhovoru jsem si vybrala z důvodu jeho důrazu na kvalitativní výsledky a z důvodu malého vzorku, který byl v tomto případě velmi konkrétní.

Díličními cíli práce byly již zmíněné rozборы dalších alternativních směrů a hledání inspirací. V této práci jsem se soustředila na pět nejznámějších a nejvýznamnějších směrů alternativní pedagogiky. V těchto směrech je inspirace velmi patrná. Největší inspiraci dle nastudovaných publikací čerpá škola da Vinci ze školy waldorfské a montessoriovské. Uvážíme-li, že se jedná o dvě největší filosofie alternativního vzdělávání, je inspirace zcela pochopitelná a očekávatelná. V teoretické části uvedené základní předpoklady pro alternativní vzdělávání a jeho znaky zcela korespondují se základními body filosofie da Vinci. S těmito předpoklady korespondují více či méně také základní body filosofí jednotlivých alternativních směrů. Z tohoto důvodu je definice inspirace v jednotlivých typech škol ne zcela přesná. S jistotou ale můžeme říci, že škola da Vinci je podle svých zásad školou alternativní.

Praktická část této práce byla založena na rozhovorech a pozorování s vyučujícími a na následném porovnání zjištěných faktů a na propojení nasbíraných dat s výsledky šetření TALIS vytvořené Českou školní inspekcí. Výsledky rozhovorů a pozorování spolu více či méně korespondovaly a většina v rozhovoru zmíněných stanovisek byla poté viděna během hodin příslušných vyučujících. Stanoviska z rozhovorů, které jsem směřovala jako hlavní část praktické části bakalářské práce, nebyla ovšem v hodinách potvrzena všechna. Za vinu toto můžeme dávat:

1. nedostatečnému počtu navštívených hodin (v dalších hodinách by se mohly zmíněné metody a postupy objevit)

2. stanoviska z rozhovorů jsou zatím ve fázi začleňování do výuky a nejsou tedy ještě zcela patrné ve výuce

Porovnání s výsledky šetření TALIS došlo ke zjištění, že vyučující školy da Vinci svými postupy a metodami nezapadá ve všech případech do nejširšího průměru českých učitelů. Metody, které většina učitelů v České republice využívá nejčastěji, jsou vyučujícími ve škole da Vinci využívány méně často. Můžeme je zařadit do druhé skupiny ze tří podle četnosti využití. Naopak metody, které jsou v průměru v České republice využívány nejméně často, jsou ve škole da Vinci vyučujícími používány nejčastěji. Toto stanovisko potvrzují nejen výstupy z rozhovorů a pozorování ale též samotná filosofie školy a její ŠVP.

Nabízí se otázka, zda tento výsledek značí jisté členství ve skupině alternativního vzdělávání nebo je záběr odlišnosti širší. Domnívám se, že se jedná o první ze zmíněných důvodů.

Tato práce dle mého názoru uvedla školu da Vinci do kontextu alternativního vzdělávání, upozornila na její kořeny a možné inspirace a představila základ výchovných a vzdělávacích strategií. Dále zasadila školu do výsledků šetření TALIS, jakožto dotazníkového šetření ze strany samotných učitelů.

Myslím si, že tato práce může též fungovat jako představení školy pro případné zájemce a pro budoucí žáky a jejich rodiče, kteří by chtěli zjistit co je nebo jejich děti během hodin čeká.



## Seznam použité literatury

- [1] Buck Institute for Education [online]. PBLWorks [cit. 17.6.2019]. Dostupné z:  
<https://www.pblworks.org/what-is-pbl>
- [2] Česká školní inspekce, 2015. Mezinárodní šetření TALIS 2013. Analytická zpráva [online]. Dostupné z:  
[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/TALIS\\_2013\\_analyticka-zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/TALIS_2013_analyticka-zprava.pdf)
- [3] KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.
- [4] LAWTON, Denis a Peter GORDON. Dictionary of education. Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton, 1993. ISBN 0340531797.
- [5] Škola da Vinci, 2014 [online]. Škola da Vinci. [cit. 17.6.2019] Dostupné z:  
<http://www.skoladavinci.cz/>
- [6] Novinky.cz, 2015, Škola da Vinci otevřela nové prostory a čtyřleté gymnázium. In: Novinky.cz [online]. 7.9. [cit. 17.6.2019]. Dostupné z:  
<https://www.novinky.cz/domaci/379870-skola-da-vinci-otevrela-nove-prostory-a-ctyrlete-gymnazium.html>
- [7] PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.
- [8] PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.
- [9] RÖHNER, Roel a Hans WENKE. Daltonské vyučování: stále živá inspirace. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
- [10] RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- [11] SINGULE, František. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160,4.

- [12] Škola da Vinci, 2017. Školní vzdělávací plán ZŠ da Vinci. [online]. [cit. 17.6.2019] Dostupné z: <http://www.skoladavinci.cz/wp-content/uploads/2018/12/SVP-Zakladni-skola-da-Vinci-platne-od-2017-09-01.pdf>
- [13] Unesco, IBE education thesaurus: a list of terms for indexing and retrieving documents and data in the field of education with French and Spanish equivalents. 5th ed., 1990, rev. and enl. Paris, France: UNESCO, 1991. ISBN 9231027239.
- [14] EUROPANEL s.r.o., 2017. Europanel. Výrobce systémů pro energeticky úsporné stavby [online]. [cit. 24.6.2019] Dostupné z: <https://www.europanel.cz/cz/aktualne/archiv-zajimavosti/pristavba-skoly.html>

## **Seznam příloh**

### **Příloha č. 1 – Podklad pro rozhovor s učiteli**

### **Příloha č. 2 – Rozhovory s učiteli**

Rozhovor č. 1 – vyučující Ondřej

Rozhovor č. 2 – vyučující Anežka

Rozhovor č. 3 – vyučující Soňa

### **Příloha č. 3 - Obrázky**

Obrázek č. 1: Komplex MŠ a 1. stupně ZŠ

Obrázek č. 2: Komplex 2. stupně ZŠ a gymnázia

Obrázek č. 3: Komplex 2. stupně ZŠ (střecha)

Obrázek č. 4: Bazén v budově 2. stupně ZŠ a gymnázia

Obrázek č. 5: Odborná učebna chemie a fyziky

Obrázek č. 6: Odborná učebna hudební výchovy

Obrázek č. 7: Zahrada školy

Obrázek č. 8: Zahrada školy

### **Příloha č. 4 – Vzor zpětné vazby na český jazyk v 7. třídě**

## **Příloha č. 1 – Podklad pro rozhovor s učiteli**

Co je pro vás ve výuce nejdůležitější?

Co je pro vás nejdůležitější ve výukových metodách?

1. Co vidíte jako hlavní cíl své práce ve výuce? Co byste si přál(a) v dětech svou výukou budovat?
2. Co pro vás jako pro učitele znamená samostatnost žáka?

### **navazující otázky:**

- jakými způsoby vedete žáky k samostatnosti? (Ad. otázka 6)
  - liší se tyto způsoby podle věku (druhý stupeň X gymnázium)
  - myslíte si, že nějaká z vámi používaných metod je ojedinělá?
3. Důležitost dodržení/probrání obsahu ŠVP?
  4. Důležitost hloubky pochopení problematiky, hledání vlastního řešení, radost a zážitek žáků z hodin?
  5. Čemu přikládáte větší váhu?
  6. Jaké výukové postupy a metody k tomu (dosažení preferovaného výukového přístupu) používáte?

### **Pojmy z TALIS (k doplnění otázek):**

- shrnutí
- ukázání na příkladu (z každodenního života)
- procvičování obdobných úloh
- kontrola sešitů/domácích úkolů
- ICT
- práce ve skupinách
- přizpůsobení se tempu jednotlivých žáků
- projekty

## **Příloha č. 2 – Rozhovory s učiteli**

### **Rozhovor č. 1 – vyučující Ondřej**

#### **Jak dlouho učíte?**

**P:** 10 let, na Da Vinci necelý rok. Na minulé škole jsem učil stejně jako tady. Neznamená to, že když člověk přejde na jinou školu tak změní způsob výuky. S dětmi jednám jako s rovnými, občas si z nich udělám legraci, ale to oni ze mě taky. Vztah se žáky mám založený na dobrém vztahu a vzájemné důvěře.

#### **Co vidíte jako hlavní cíl své práce ve výuce? Co byste si přál, abyste dětem dal?**

**P:** Pro mě je nejdůležitější princip objevování. Pokud se povede, že si žáci z hodiny odnesou radost z objevení, tak je to pro mě vítězství. Nezáleží, jestli je to 6. třída nebo gymnázium, stačí vymyslet (to je to nejnáročnější) návodné otázky, jak je v dobrém slova smyslu provokovat. Pokud na to přijdou samy dobře, pokud na to přijdou ve skupině tak také dobře, tam se učí úplně jiné věci. Tak to je pro mě největší bohatství, jakého můžu ve své profesi dosáhnout. Takže princip objevování a schopnost spolupráce je pro mě základ.

#### **Co pro vás jako pro učitele znamená samostatnost žáka? Jak velkou váhu samostatnost má?**

**P:** Menší váhu, než má spolupráce. Jsou samozřejmě chvíle, kdy by si měli umět poradit samy. V matematice platí to, že se to nedá odkoukat, to se prostě musí napočítat. Prostor pro dril je někdy nutný. Některým dětem se matematika uzavře přibližně v 7. třídě, těžko se poté dostávají přes blok. Tím pádem nechávat to pouze na nich nepřipadá v úvahu, protože oni by se tím trápily. Pokud jsou na práci alespoň dvojicích, tak už se jim lépe pracuje, tolik se nebojí se zeptat jiné skupiny nebo mě.

#### **Bude veliký rozdíl v přístupu k 6. třídě a třeba ke gymnáziu?**

**P:** Vlastně ne. Princip zůstává stále stejný. Je nějaký problém, případně více problémů, hodím ho do prostoru a oni si ho ve skupinách rozeberou. Každý k problému přistupuje svým vlastním způsobem, někdo ho řeší experimentálně, někdo

systematicky, někdo volá grafickou metodu, někdo početní, to záleží na každém z nich. Možností je velká spousta a záleží, jak se skupina domluví, kterou metodu budou používat a do toho já jim nemluvím. To bych řekl, že apeluje na samostatnost každého z nich. Mají za úkol problém vyřešit, ale jakou cestu k řešení zvolí je zcela na nich. Zda se jedná o 6. třídu nebo o gymnázium, to nerozlišuji.

**Co je pro vás důležitější - přesné probrání látky podle RVP/ŠVP nebo pochopení hloubky problematiky?**

**P:** Určitě to druhé. Když si žák sáhne až na kořeny, až do největších podrobností látky, tak potom mnohem snáze a rychleji objevuje a chápe další problematiky. Pro mě je důležité probírané téma opravdu uchopit a rozebrat a až poté se posouvám dál. I s pocitem, že dvě nebo tři látky nestihnu probrat. Pokud ale budou mít základy pochopení kořenů, tak pro ně není problém se látku doučit i později. Jsem si vědom faktu, že by toto mělo být v nějakém propojení, ale praxe je jiná, nelze to vše stihnout, pokud chce látku učitel probrat kvalitně a hloubkově. Učitel si musí vybrat a já si vybírám kvalitu nad kvantitou. Někteří kolegové z minulé školy se řídili striktně podle plánů, danou látku probírali v určitých měsících a bylo to dané. Já se snažím naslouchat rytmu třídy, pokud vidím, že to nezvládají, tak jim dám další hodiny, aby alespoň většina z nich látce opravdu důkladně porozuměla.

**Jaké používáte výukové metody, o kterých si myslíte, že podporují samostatnost?**

**P:** Součástí mých úloh, které si vytvářím, je vyhledávání informací. V konkrétním případě, v 7. třídě jsem bral nepřímou úměrnost. Dal jsem jim situaci, že jedou za babičkou, museli si na mapě najít, kde babička bydlí, museli zjistit kolik je to kilometrů od domova, jaká je spotřeba jejich auta, kolik potřebují litrů na zpáteční cestu, kolik stojí benzín atp. Takhle mám postavenou většinu mých úloh, kdy se snažím, aby si ohmatávali reálný svět, aby měli ponětí o tom co je to spotřeba auta, vyznat se v rychlosti, jaká je povolená rychlost. Součástí této úlohy bylo i plánování času, kdy si udělají přestávku na oběd nebo jak dlouho bude cesta trvat. Tím si myslím, že podporuji samostatnost. To, jestli to řeší ve dvojicích, už pro mě není

důležité. Každý má na danou problematiku jiný názor, každá rodina má jiný vůz s jinou spotřebou, ale ve finále si musí každý odpovědět sám.

### **Myslíte si, že nějaká z vámi používaných metod je ojedinělá?**

**P:** Snažím se úlohy, které čerpám z pár hlavních zdrojů, upravovat na míru dané třídě. Změním jméno, zakomponuji zájmy - fotbal, kanoistika apod.. Žáky to potom mnohem více baví. Nevím nakolik je to ojedinělé. Čerpám z Hejného metody, realisticky.cz, mám pár oblíbených učebnic, ale každou úlohu si přepracovávám po svém. Stavím celou hodinu na objevování, jak jsem říkal na začátku. Snažím se najít nějaký kompromis a mám ho ověřený z rozhovorů jak s dětmi tak i s rodiči, že jim tato metoda vyhovuje. Třída je různorodá, některým dětem to vyhovuje, drill jim nic nedá, ve třídě se najdou i talentované děti atp., snažím se tedy vytvářet vícedruhové materiály. Neřekl bych, že touto metodou něco objevuji, ale běžné to není, si myslím.

### **Přizpůsobování se tempu jednotlivých žáků - jak k tomuto tématu přistupujete?**

**P:** Záleží na tématu. Někdy potřebuji, aby ve skupině byl vždy někdo zdatnější, když jde téma do hloubky, tak ty slabší by si s tím neporadili. Jindy spojím talentované spolu, zadám jim komplikovanější úlohy, aby se posunuli dál. Jim by naopak ublížilo, když by museli držet průměrné tempo se zbytkem třídy. Záleží na tématu, na konkrétní třídě a na konkrétních žácích. Nabízím i doučování po výuce, během konzultačních hodin, takže za mnou mohou kdykoli přijít a zeptat se, čemu nerozuměli. Když si promítnu tento rok, jak výuka většinou probíhala, tak ti talentovaní si většinou pracovali sami, posouvali se dál, někteří zvládají i středoškolské věci. S průměrem to táhnu během celého roku, někdy je nechám samostatně, vše si zkontrolujeme. A takhle probíhá většina mých hodin - společně, pak samostatně a kontrola toho co udělali. A ve volných chvílích, kdy třída pracuje, se věnuji těm nejslabším, protože ty by si s tím někdy neporadili vůbec. Je to hodně individuální, ale takto to většinou probíhá.

### **Jsou domácí úkoly běžnou součástí hodin?**

**P:** Domácí úkoly dávám, i když ne vždy je všichni plní. Snažím se, aby domácí úkoly měli přesah. Uvedu na příkladu z 6. třídy: za úkol bylo naplánování výmalby dětského pokoje. V úkolu se spojovalo více dovedností, spolupráci s rodiči, opravdu si vzít metr a změřit stěny, vzít v úvahu okna a dveře, vzít v úvahu dva nátěry. A poté jít do obchodu, nebo se podívat na internet a zjistit jaké balení jim bude stačit a jaké by si pořídili, zjistit cenu, kolik času by jim to zabralo atp.. Snažím se je směřovat k tomu, aby se učili plánovat. Mohli i řešit poměr, jak namíchat barvu. To byl úkol na trimestr. Úkol pro 7. třídu se týkal spotřeby energie, jak ovlivní jas obrazovky na počítači spotřebu, když hrají hru, tak jaký to má vliv na spotřebu energie, hledali si elektroměry, zjišťovali cenu za kWh. Snažím se dávat domácí úkoly dlouhodobější, spíše projektového typu a na splnění trvám.



## **Rozhovor č. 2 – vyučující Anežka**

### **Jak dlouho učíte?**

**I:** 28 let, v Da Vinci 3 roky. Na Da Vinci jsem nastoupila po působení na státní škole, kde jsem nemohla fungovat. Kdybych nenašla Da Vinci, tak bych dost možná už neučila. Moji jedinou povinností v předchozí škole bylo vrátit děti živé a zdravé, vše ostatní bylo všem jedno. Děti byly vycvičené, snažily se jen, když byla práce na známku, neměly žádnou motivaci ani chuť. A každý bojoval s každým. Tady je pohoda.

### **Co vidíte jako hlavní cíl své práce? Co byste si přála, abyste žákům dala?**

**I:** Můj hlavní cíl je, aby milovali literaturu, aby rádi četli, aby se orientovali v textu, a aby měli potřebu se celoživotně vzdělávat.

### **Co pro vás znamená samostatnost žáka?**

**I:** Snažím se o to, aby výuka byla co nejvíce vedená badatelským způsobem. To předpokládá samostatnost, případně i týmovou práci. Pro mě samostatnosti znamená si s problémem poradit, když nevím, tak si informace dohledám nebo se zeptám.

### **A: Bude veliký rozdíl v přístupu k 6. třídě a k vyšším ročníkům?**

**I:** Tady vyučuji maximálně 9. třídu, ale praxi mám i na střední škole. Rozdíl určitě je. U 6. třídy bude velkou roli hrát puberta, hlavní je u nich motivace. V případě, že se brnkne na jejich strunu tak pracují samostatně velmi dobře, v tomto ohledu je práce s nimi mnohem složitější. Může na to mít i vliv to, že se ne vždy známe a musíme se poznat. To bude možná nejdůležitější faktor, jak dlouho se s dětmi znám, víme, kde jsou jednotlivé hranice.

### **Jakými metodami, si myslíte, že vedete žáky k samostatnosti?**

**I:** Musí být jasně stanovený cíl a jasně stanovená kritéria, aby věděli, co po nich chci. Metody mohou být různé. Může to být křížovka, bojovka na zahradě, může to být test, který si sami opraví. Klíč vidím v jasně nastavené komunikaci a v tom, dát jim důvěru, že to zvládnou.

**Máte nějaké konkrétní metody, které využíváte často a jsou vám blízké?**

**I:** Všechny mé hodiny jsou postavené na vyhledávání a práci s textem. Nemusí to být jen psaný text, zdroje mohou být audiovizuální. Jak jsem říkala, klíčem je objevování, to je baví. Ať je to křížovka, přesmička nebo doplňovačka, mohou být po škole rozházené indície, na zahradě poházené kusy mapy, nebo jsme dělali únikovou hru.

**Co je pro vás důležitější - přesné probrání látky podle RVP/ŠVP nebo hloubkové pochopení problematiky?**

**I:** RVP a ŠVP nejsou pro mou práci prakticky vůbec důležité, pokud by neexistovaly, tak se na mé práci nic nezmění. Pravidla pravopisu, které se musí děti naučit na druhém stupni, jsou jasně daná. Důležité je odhadnout, kdy jsou děti dostatečně vyzrálé, aby jednotlivá pravidla pochopily. Pro mě je důležité, jak se v hodině cítí a jaký vztah si k předmětu vybudují a jaké z nich rostou osobnosti. Je samozřejmě důležité, aby se pravidla naučily, ale musí se to do toho šikovně schovat.

**Myslíte si, že je nějaká z vámi využívaných metod ojedinělá?**

**I:** Únikové hry určitě. Únikovky jsme tu dělali tři, první jsme my učitelé vytvořili pro děti a pak další dvě tvořily děti pro děti, 5. třída to byla. Vymysleli si příběh a do příběhu zakomponovali úkoly. Ode mě zaznělo zadání, že všechny úkoly se musí týkat oblastí, které se probírají v češtině. Probíhalo to v knihovně, aby to bylo více tématické a dětem to dávalo možnost si i vyhledat samostatně informace, které by nevěděli. Knihy byly zakomponované i do samotných úkolů, měli za úkol najít knihu, podle šifry museli zjistit jaký je to autor, co to je za knihu, jaká stránka a v daném textu byla zašifrovaná další stopa. Museli pracovat se slovníky, musela být začleněná mluvnice, poznatky z literatury, poznání literárních žánrů. To vše jsem jim specifikovala a na základě toho, oni vytvořili úkoly, které po složení dohromady dali pomyslný klíč k otevření dveří. Děti to hrozně bavilo a hrála se pravidelně vždy jednou týdně po dobu čtvrt roku. To si myslím, že je ojedinělá metoda.

**Začleňujete do své výuky projekty? Ať krátkodobé nebo dlouhodobé.**

**I:** Určitě. Prakticky všemožné druhy, projekty na jednotlivé bloky, tedy 90 minut, projekty na jeden týden nebo celotrimestrální.

### **Jak přistupujete k tempu jednotlivých žáků ve třídě?**

**I:** Nad touto problematikou jsem se zamýšlela loni. Zjistila jsem, že jsem vždy měla potřebu tahat nahoru ty slabší a věnovat jim více energie, přišlo mi to jako intuitivní postup. Z loňských zpětných vazeb od 7. třídy vyplynulo od nadaných a talentovaných dětí, že je takový způsob výuky nebaví. Proto jsem letošní 8. třídu učila tak, aby dostali prostor všichni. Na přípravu a koordinaci s kolegy to bylo náročné ale podařilo se to. Osvědčilo se vypisování lekcí. Žáci dostali plán na celé tři měsíce, přesně věděli, které dny se bude co probírat. Bylo to co nejvíce specifikované a žáci si vybírali co by je bavilo nebo s čím by potřebovali pomoci. Na hodinu nemuseli přijít, to bylo na nich, ale pak se na danou látku psalo opakování a bylo zcela na nich, jestli na hodinu přijdou nebo si myslí, že to umí a na hodinu tím pádem chodit nemusí. Tím, že máme tři trimestry, tak jsem se snažili konkrétně 8. třídu učit pokaždé jinak. V prvním trimestru byla třída sama, měla jasně dané výstupy a vypsání lekce, v druhém trimestru byli spojení se 7. třídou a učily jsme je 3 učitelky, probíhalo to podobně jako v prvním trimestru ale promíchali jsme 7. a 8. třídu, aby spolu byli nuceni spolupracovat. Druhý trimestr byl zařazený tématem lidových tradic, od Vánoc až po Velikonoce. Lekce byly vypsány z tvůrčího psaní, z práce s textem a z mluvnice. Ve třetím trimestru jsem spolupracovala s kolegyní. Dlouhodobě tu funguje projekt, že starší chodí číst malým. Z prvního stupně a z mateřské školy byla zpětná vazba, že ne všem to jde. Kolegyně z prvního stupně má vystudované herectví, takže jsme rozdělily děti, kdy ona je učila rétorice a já jsem s dětmi pracovala ve zbytku hodin jinak. Osvědčilo se to, byly viditelné pokroky, objevily jsme několik talentů, kterých si při výuce učitel běžně nevšimne.

### **Fungují u vás domácí úkoly?**

**I:** Vůbec.

### **Rozhovor č. 3 – vyučující Anežka**

#### **Jak dlouho učíte?**

**Z:** 13. rok s 4 letou rodičovskou dovolenou, v da Vinci od září 2018.

#### **Co vidíte jako hlavní cíl své práce ve výuce? Co byste si přála, abyste dětem dala?**

**Z:** Aby se rozvíjeli v přemýšlení, hledání souvislostí a umět to pojmenovat. Kritické myšlení a hledání souvislostí.

#### **Co pro vás jako pro učitele znamená samostatnosti žáka? Jak moc velkou váhu to pro vás má?**

**Z:** Velkou. Znamená to, že v ideálním případě nebudu muset žáka úkolovat, že ví o těch věcech sám, že když něčemu nerozumí, tak si sám dojde, vyhledá si informace nebo si dojde za mnou, hlídá si termíny, připravuje se. Je to reálný život, tak jak to máme my v práci, tak oni to mají tady. Je to dané tím, že si sám vyhodnotím, jak na tom jsem a poté si dokážu říct o pomoc. Nebo si umím říct „to umím, chci dělat něco jiného.“

#### **Vím, že učíte na druhém stupni a i na gymnáziu. jak moc se liší přístup k těmto dvěma věkovým kategoriím?**

**Z:** Myslím si, že záleží na tom, jak dlouho jsou k samostatnosti ve škole vedeni. 8. a 9. třída už to umět bude, protože jsou k tomu vedeni dlouho. První ročník na gymnáziu se to naučí rychle ale neuměli to, pokud studovali jinde, kde byl přístup k samostatnosti odlišný. Ale protože jsou starší tak se přizpůsobí rychleji než 6. nebo 7. třída. Je to kompilát, záleží i na věku i na tom jak dlouho v tom jsou.

Myslím si, že malý k tomu musí být vedení

#### **Myslíte si, že nějaká z vámi používaných metod je ojedinělá?**

**Z:** Nemyslím si. Ani si nemyslím, že by Da Vinci byl ostrůvek svobody ve školství. Co je tady ojedinělé, ale ne jedinečné, s čím jsem se nesetkala a co tady mám ráda je to, že tu mají svobodu jak učitelé tak žáci. Je to dané vedením, které se snaží vybírat lidi a vědět o tom, co lidi dělají. Vše je postavené na zpětné vazbě, není to jen prázdné vyučování. Myslím si, že to je ojedinělé. Je nás tady málo a děláme to všichni s láskou.

Ale jde to hodně od vedení. Nemám tu nad sebou striktně vedení, někoho kdo by mi šlapal na paty. Je důvěra v mé schopnosti. To, že se na mě přijde podívat zástupkyně ředitelky, neberu jako hospitaci. Ale ojedinělost metod výuky si myslím, že není. Máme učitele, kteří učí úplně alternativně, přes střed jako jsem třeba já, až k frontálnímu způsobu vyučování. V tom vidím pozitivum, že se děti setkají se všema postupy

**Probrání obsahu ŠVP nebo pochopení hloubky problematiky? Čemu přikládáte větší váhu?**

**Z:** ŠVP je závazný, vychází z RVP. Já jsem si RVP osekala úplně na minimum, aby tam bylo všechno, co je ze zákona daný. Pro mě není důležitá faktická znalost tématu, jsou pro mě mnohem důležitější kompetence. A to trvá nějakou dobu. Když proberu probranou látku (za trimestr nebo za poslední hodinu, to je jedno) formou přímých otázek, tak to trvá 5 minut a můžu jít dál na další pojmy a témata. Když zvolím aktivitu, kde si zopakují probranou látku, a ještě u toho musí spolu komunikovat a spolupracovat, pak se budeme formou diskuze a zpětné vazby bavit, tak to zabere 60 minut. Myslím si ale, že je to nosnější i když to trvá déle. Můj pohled na moje hodiny je, že vím, že neproberu tolik faktů, ale je to stále v souladu s RVP. Ale stále v tom hledám rovnováhu, posouvá se to a mění se to.

**Vrátím se k vedení k samostatní. Jaké jsou vámi nejčastěji používané metody, které si myslíte, že k samostatnosti vedou?**

**Z:** Rozhodně zpětné vazby.

**A to jsou zpětné vazby od vás nebo i žáci zhodnotí svou práci a svůj pokrok?**

**Z:** Obojí. My jim, oni mezi sebou a oni nám. Celkově naše nastavení tady ve škole je vede k samostatnosti. Mají výstupy, které si musí sami hlídat. Nikdo jim nebude hrozit pětčtou, takže si to musí sami ohlídat, nejsou tresty žádné. A domácí úkoly nedávám.

**Přizpůsobení se tempu jednotlivých žáků.**

**Z:** Snažím se. Ale snažím se i, aby netrpěli ti, co to umí a co chtějí víc. Přijde mi, že jsem posledních 8 let trávila přizpůsobování se pomalejším žákům a tady bych se chtěla zaměřit i na ty, kteří jsou rychlejší. Ale ne vždy to jde, protože ve třídách, kde není

úplně jednoduché udržet 100% disciplínu, se to dělá hůř. Když je někdo pomalejší tak není problém vymyslet pomůcky, kterými se tempem přiblíží ke zbytku. Například při větě stavbě má pomocné tabulky na vedlejší věty a na větné členy. A ne jen na test.



Obrázek č.1 – Fotografie přistavěné dřevěné budovy k původní prvorepublikové budově mateřské školy, pohled z ulice (Zdroj: [14]EUROPANEL s.r.o., 2017



Obrázek č.2 – Fotografie budovy 2. stupně ZŠ a gymnázia (Zdroj: Škola da Vinci, 2014)

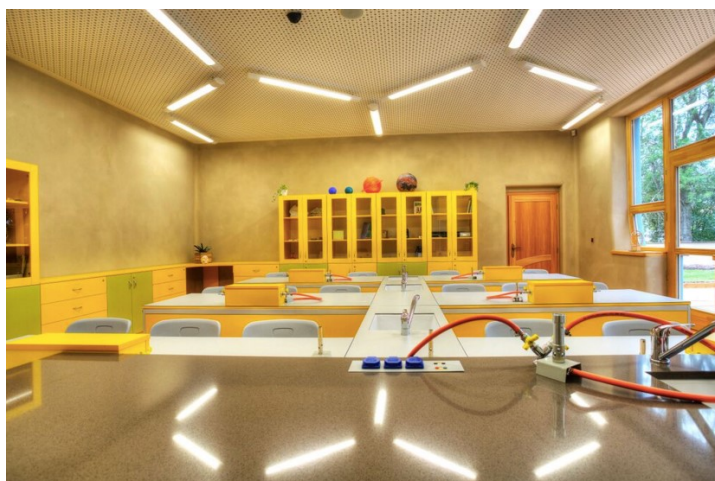


Obrázek č.3 – Fotografie střechy budovy 2. stupně ZŠ a gymnázia (Zdroj: Škola da Vinci, 2014)





Obrázek č.4 – Fotografie bazénu v budově 2. stupně ZŠ a gymnázia (Zdroj: Škola da Vinci, 2014)



Obrázek č.5 – Fotografie odborné učebny chemie a fyziky (Zdroj: Škola da Vinci, 2014)



Obrázek č.6 – Fotografie odborné učebny hudební výchovy (Zdroj: Škola da Vinci, 2014)





Obrázek č.7 – Fotografie zahrady (Zdroj: Škola da Vinci, 2014)



Obrázek č.8 – Fotografie zahrady (Zdroj: Škola da Vinci, 2014)

## Příloha č. 4 – Vzor zpětné vazby na český jazyk v 7. třídě

### Zpětná vazba - Český jazyk 3. trimestr

Zhodnoťte na bodové škále 1 – 5 (1 nejméně souhlasím, 5 nejvíce souhlasím):

1) během hodin jsem se dozvěděl(a) nové přínosné informace	1	2	3	4	5
2) způsob práce v hodinách mi vyhovoval	1	2	3	4	5
3) během hodin jsem měl(a) možnost projevit své názory	1	2	3	4	5
4) do hodin jsem se mohl(a) aktivně zapojit	1	2	3	4	5
5) hodiny mi připadaly velmi náročné	1	2	3	4	5
6) výklad/vysvětlení probíraných témat byl pro mě srozumitelný	1	2	3	4	5

Pokud máte u 6) 1 nebo 2, co by vám pomohlo?

Nejpřínosnější informace nebo názor, který si odnáším :

Co se vám líbilo?

Co vám chybělo?

Které cíle jsi během trimestru dosahoval/a a jak se ti podařilo?

Máte nějaká doporučení pro Zuzku pro příště?